

**Oppilaan siirtymä kielenkehitystä tukevasta
pienluokasta yleisopetukseen**

Pro gradu -tutkielma
Henna Alavahtola & Johanna Kallunki
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
2017

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppilaan siirtymä kielenkehitystä tukevasta pienluokasta yleisopetukseen

Tekijä: Henna Alavahtola & Johanna Kallunki

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 86 + 5 liitesivua

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää oppilaan siirtymää kielenkehitystä tukevasta erityisopetuksen pienluokasta yleisopetukseen oppilaiden ja heidän yleisopetuksen luokanopettajiensa näkökulmasta. Erityisopetuksen pienluokassa opiskelu oli mahdollista kolmanteen luokkaan asti, joten siirtymä yleisopetuksen tai erityiskoulun luokkiin olivat pakollisia. Haastattelemamme oppilaat siirtyivät yleisopetuksen luokkiin samassa koulussa, jossa pienluokka fyysisesti sijaitsi.

Haastattelimme yhteensä seitsemää oppilasta ja viittä opettajaa. Lisäksi kysyimme pienluokan erityisopettajalta koulun siirtymämallista. Analysoimme haastattelut aineistolähtöisesti käyttäen apuna fenomenografista tutkimusotetta. Löytämämme teemat olemme esittäneet tulososiossa kronologisesti ajasta ennen siirtymää siirtymän jälkeiseen aikaan. Loppuun lisäsimme kaksi narratiivista kertomusta kahden oppilaan eri tavalla onnistuneesta siirtymästä.

Tutkielman tuloksissa tuli ilmi, että siirtymät olivat pääsääntöisesti onnistuneet, ja että koulun siirtymämalli oli hyvä. Siirtymiin vaikuttivat positiivisesti yhteistyö, integrointitunnit ja -jaksot, oppilaiden kaverisuhteet, jokaisen oppilaan joustava ja yksilöllinen siirtymä, sekä opettajien resurssit oppilaan tukemiseen. Negatiivisia seikkoja siirtymissä olivat oppilaiden mielestä opiskelun vaikeus ja nopea eteneminen yleisopetuksessa. Opettajat puolestaan kokivat, etteivät olleet aina saaneet tarpeeksi apua ja tukea oppilaan siirtymän aikana.

Asiasanat: kielenkehityksen erityisvaikeus, siirtymä, siirtymämalli, nivelvaihe, tutkimusdot, fenomenografia

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 KIELENKEHITYKSEN ERITYISVAIKEUS	7
2.1 Kielenkehityksen erityisvaikeuden syyt, diagnosointi ja ilmeneminen	7
3 INKLUSIIVISET KOULUJÄRJESTELYT	10
3.1 Onnistuneen inklusion elementtejä	11
3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki inklusiivisen kasvatuksen tukena ..	14
3.3 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen toteutumistavat	16
4 SIIRTYMÄT PIENLUOKASTA YLEISOPETUKSEEN	18
4.1 Siirtymämallit	18
4.2 Oppilas, jolle on diagnosoitu kielenkehityksen erityisvaikeus yleisopetuksen luokassa	21
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
6.1 Menetelmälliset valinnat	25
6.1.1 Fenomenografia	26
6.1.2 Tapauskertomukset kahden oppilaan koulupoluista	26
6.2 Haastattelut	27
6.3 Fenomenografinen analyysi	30
6.4 Luotettavuus ja eettisyys	34
7 TULOKSET	37
7.1 Opiskelu erityisopetuksen pienluokassa	37
7.1.1 Opiskelu ja oppimisen tuki erityisopetuksen pienluokassa	38
7.1.2 Pienluokan ilmapiiri ja kaverisuhteet	39
7.2 Siirtymien suunnittelu ja valmistelu	40
7.2.1 Yhteistyö oppilaan siirtymän suunnittelussa ja valmistelussa	41
7.2.2 Integrointituntien merkitys siirtymissä	43
7.2.3 Oppilaiden tuntemukset ennen varsinaista siirtymää	48
7.3 Opiskelu yleisopetuksen luokassa	49
7.3.1 Opiskelu ja oppimisen tuki	49
7.3.2 Oppilaiden ja opettajien näkemyksiä luokan ilmapiiristä ja kaverisuhteista	58
7.4 Narratiivit kahden oppilaan koulupoluista	61
8 POHDINTA.....	66
8.1 Oppilaiden siirtymää tukevat ja heikentävät seikat	67

8.2 Mahdolliset jatkotutkimukset	70
LÄHTEET	72
LIITTEET	87
Liite 1. Tutkimuslupa-anomus koulun rehtorille	87
Liite 2. Tutkimuslupa-anomus koulun opettajille.....	88
Liite 3. Tutkimuslupa-anomus oppilaan huoltajille ja oppilaalle	89

1 JOHDANTO

Pro gradu –työssämme tutkimme oppilaan siirtymää kielenkehitystä tukevasta erityisopetuksen pienluokasta yleisopetukseen. Valitsimme tämän aiheen, koska olemme molemmat kiinnostuneita erityispedagogiikasta. Tutustuimme aiheeseen jo kandidaatin tutkielmassa, jossa tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, antaako luokanopettajakoulutus tarpeeksi valmiuksia kohdata oppilaita, joille on diagnosoitu kielenkehityksen erityisvaikeus. Keräsimme kandidaatin tutkielman aineiston kyselylomakkeilla ja pohdimme jo silloin, että pro gradu –tutkielmassa haluamme toteuttaa aineistonkeruun eri tavalla. Päädyimme keräämään aineiston haastattelujen avulla, koska se tuottaa monipuolisempaa tietoa vastaajien kokemuksista kuin kysely.

Aiheemme on ajankohtainen, sillä kielenkehityksen erityisvaikeudet ovat lisääntyneet ja se on yksi syy siihen, miksi erityisopetuksen oppilaiden määrä on kasvanut Suomessa 2000-luvulta lähtien (Huhtanen 2011, 18). Aihe on tärkeä lisäksi uuden opetussuunnitelman (2014) inklusiivisen ajatusmallin vuoksi. Opettajat kohtaavat ja integroivat luokkiin yhä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Suomen virallinen tilastokeskus 2017) ja näiden oppilaiden kohtaaminen saa opettajissa aikaan monenlaisia tuntemuksia.

Keräsimme tutkielman aineiston erään pohjoisen Suomen alueella toimivan koulun kielellisiin vaikeuksiin erikoistuneesta erityisopetuksen pienluokasta yleisopetukseen siirtyneiltä oppilailta ja heidän nykyisiltä luokanopettajiltaan. Aineiston avulla halusimme selvittää miten oppilaat ja heidän opettajansa ovat kokeneet oppilaan siirtymän pienluokasta yleisopetukseen. Päätimme haastatella myös opettajia, sillä halusimme saada mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan oppilaan siirtymästä ja siitä, miten integroituminen yleisopetuksen luokkaan on onnistunut. Siirtymää on tutkittu paljon eri nivelvaiheissa, kuten siirtymää esikoulusta peruskouluun (Alijoki 2006; Karikoski 2008) ja siirtymää alakoulusta yläkouluun (Mandy & Murin ym. 2016; Pietarinen 1999), mutta vähemmän on tutkittu oppilaiden siirtymiä erityisopetuksen pienluokista yleisopetukseen. Hannah ja Topping

(2013), Jindal-Snape ym. (2006) sekä Wagner (1993) ovat tutkineet erityistä tukea tarvitsevien lasten kokemuksia siirtymävaiheessa oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta. Hannah sekä Topping (2013, 145) toteavat myös, että tutkimuksia tarvitsisi aiheesta paljon nykyistä enemmän.

Tutkimusongelmaksi muotoutui se, miten oppilaat ovat kokeneet siirtymän erityisopetuksen pienluokasta yleisopetukseen. Halusimme saada vastauksia teemoihin, joissa käsitellään oppilaiden kokemuksia siirtymävaiheesta, tuen jatkumisesta yleisopetuksessa siirtymän jälkeen, oppilaan sosiaalisista suhteista niin siirtymän jälkeen kuin ennen sekä opiskelusta ja siihen liittyvistä mahdollisista haasteista yleisopetuksessa. Ennen haastatteluja tutustuimme koulun siirtymämalliin, oppilaiden henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin (HOJKS) tai pedagogisiin arvioihin.

Toivomme, että tutkimuksen jälkeen koulun rehtorilla, opettajilla ja koulunkäynnin ohjaajilla olisi paremmin tietoa siitä, miten oppilaat ovat kokeneet siirtymävaiheen sekä integroitumisen yleisopetukseen. Toivomme myös, että tällä tapaustutkimuksella voimme tunnistaa yleisimpiä siirtymän kannalta olennaisia piirteitä ja huomioitavia seikkoja. Oppilaiden haastatteluista voimme löytää mahdollisia oppilaiden kokemia epäkohtia siirtymävaiheesta, jolloin niihin on mahdollisuus puuttua ja korjata toimintamalleja oppilaille sopivimmiksi. Oppilaat ovat tässä asiassa parhaita asiantuntijoita. Koulun henkilökunta, muut asiantuntijat ja vanhemmat voivat pyrkiä tekemään siirtymästä mahdollisimman helpon ja sujuvan oppilaille, mutta loppujen lopuksi oppilaiden kokemukset kertovat, miten he ovat siirtymän kokeneet.

2 KIELENKEHITYKSEN ERITYISVAIKEUS

Marttinen, Ahonen, Aro ja Siiskonen (2001, 19) määrittelevät kielenkehityksen erityisvaikeuden niin, että lapsi ei omaksu kieltä normaalisti ikäänsä ja muuhun kehitykseen nähden odotetulla tavalla. Launosen (2007, 53) mukaan erityinen kielihäiriö ilmenee lapsen hankaluutena oppia kieltä ja puhetta. Ahonen, Määttä, Meronen ja Lyytinen (2014, 73) taas määrittelevät kielellisen erityisvaikeuden lapsen puheen ja kielenkehityksen viivästymäksi, jossa puheilmaisun ja kuullun puheen ymmärtäminen on lapselle vaikeaa sekä kielellinen kehitys on ikäkauteen ja normaaliin kehitykseen verrattuna jäljessä.

Kielenkehityksen erityisvaikeus esiintyy kirjallisuudessa ja tutkimuksissa siis monin eri termein ja määritelmin. Tässä tutkielmassa käytämme termiä kielenkehityksen erityisvaikeus, sillä esimerkiksi Korkman (2002, 95) käyttää termiä viitaten sillä laajaan skaalaan erilaisia kielellisiä ongelmia joiden vaikeusasteet ja ongelmien laatu vaihtelevat. Tutkielman haastatteluihin osallistuneilla oppilailla kielelliset ongelmat esiintyvät eri asteisina ja ilmenivät hyvin eri tavoin. Mielestämme termi kuvastaa hyvin tähän tutkielmaan osallistuneiden oppilaiden kielellisiä vaikeuksia ja niiden erilaista kirjoa.

2.1 Kielenkehityksen erityisvaikeuden syyt, diagnosointi ja ilmeneminen

Tarkkaa syytä kielenkehityksen erityisvaikeudelle ei tiedetä, mutta Aivohalvaus- ja dysfasialiiton mukaan sen katsotaan johtuvan keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä, mutta myös perinnöllisyys vaikuttaa tutkimusten valossa asiaan. Bishop (2006, 217–218) nostaa esiin, että kielenkehityksen erityisvaikeutta tutkittaessa perinnöllisyys on noussut vahvasti esiin. Tomblin ym. (1997, 1243) nostavat esiin tutkimuksessaan kielenkehityksen erityisvaikeuksien ilmenevän hieman useammin pojilla kuin tytöillä.

Kielenkehityksen erityisvaikeus voidaan diagnosoida aikaisintaan kolmen vuoden iässä. Lapsen kielellistä kehitystä seurataan neuvolassa muun kasvun ja kehityksen tarkkailun yhteydessä. Mikäli lapsen kielellinen kehitys on hidasta tai muuten

poikkeavaa, ohjataan lapsi jatkotutkimuksiin. Diagnosointi ja kielen kehityksen tukeminen tulee aloittaa niin aikaisin kuin mahdollista, jotta voidaan ennaltaehkäistä ja vähentää kielellisiä vaikeuksia. (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 19.) Mikäli lapsen huoltajat ja neuvolan henkilökunta tekevät päätöksen lisätutkimuksen tarpeellisuudesta, ohjataan lapsi puheterapeutin, psykologin tai lääkärin vastaanotolle. Päätös lapsen arvioinnista ja kuntoutuksesta tehdään asiantuntijoiden kesken. Asiantuntijoiden lausuntojen avulla lapselle tehdään diagnoosi sekä kuntoutus- ja jatkotoimintasuunnitelma. (Siiskonen, Aro, Lyytinen 2014, 130–134.)

Lapsi käyttää kieltä ollessaan vuorovaikutuksessa muiden lasten tai aikuisten kanssa. Mikäli lapsen kielellinen kehitys on normaalia, häntä ei tarvitse varsinaisesti opettaa puhumaan, vaan lapsi itse oppii kielen vuorovaikutustilanteista. (Eskelä-Haapanen 2012, 105.) Kielenkehityksen erityisvaikeus voi ilmetä esimerkiksi puheentuotossa tai puheen ja sen sisällön ymmärtämisessä, mutta on tärkeää muistaa, että ilmenemismuodot ovat aina yksilöllisiä (Ervast & Leppänen 2010, 213). Lapselle, jolla on kielenkehityksen erityisvaikeus, kehittyy myös yleensä liittännäisoireita, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset oppimisvaikeudet, motoristen ja sosiaalisten taitojen heikkous sekä tarkkaavaisuuden häiriöt (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 22). Kauffman & Landrum (2009, 203) selittävät sosiaalisten taitojen ytimen olevan kommunikointitaidoissa. Sanallisen sekä ei-sanallisen kommunikaation puutteet tai heikko osaaminen voi olla osasyys lapsen käytöshäiriöihin sekä ennustaa vaikeuksia koulussa. Lapselle, jolla on kielenkehityksen erityisvaikeus, sosiaaliset tilanteet voivat siis olla vaikeita. Kun lapsi ei ymmärrä tilannetta tai puhuttua kieltä, voi hän turhautua ja sosiaalisten taitojen sekä kielen ymmärtämisen puutteista syntyä käytös- tai tarkkaavaisuushäiriöitä, joiden vuoksi kouluun mentäessä syntyy oppimisvaikeuksia.

Kielenkehityksen erityisvaikeudet voidaan luokitella vaikeusasteen mukaan lieväksi, keskivaikeaksi tai vaikeaksi. Tämä luokitus on hyvin heterogeeninen ja kertoo pelkästään lapsen vaikeuksien tasosta, eikä esimerkiksi siitä, missä tai miten nämä vaikeudet lapsella ilmenevät. Oppilaat, joille diagnosoidaan lievä tai keskivaikea kielenkehityksen erityisvaikeus, selviävät yleensä yleisopetuksessa erilaisten tukitoimien ja osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. Oppilaat, joilla on diag-

nosoitu vaikea kielenkehityksen erityisvaikeus, opiskelevat yleensä erityisluokissa tai -kouluissa ja heidän oppivelvollisuutensa on pidennetty 11-vuotiseksi. Jokaisella diagnoosin saaneella oppilaalla oireet ja erityisvaikeuden esiintyvyys ovat yksilöllisiä, näin ollen luokittelu on melko hankalaa. (Numminen & Sokka 2009, 74–89.) On myös tapauksia, joissa lapsen kielenkehityksen erityisvaikeus on niin lievä, että se on huomattu vasta koulussa oppilaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien myötä.

Kouluun siirryttäessä oppilas, jolle on diagnosoitu kielenkehityksen erityisvaikeus, opiskelee siis joko erityisopetuksessa, yleisopetuksessa tai erityistä tukea tarvitsevana oppilaana integroituna yleisopetuksen luokkaan riippuen diagnoosin vaikeusasteesta. Tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi opiskella yleisopetuksessa, sillä näin voidaan tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus tutustua toisiinsa ja tätä kautta lisätä ymmärrystä eri oppilaiden välillä. (Elshabrawy & Hassanein 2014, 38.) Lisäksi Mashburn, Justice, Downer & Pianta (2009, 686) toteavat tutkimuksessaan kielellisten taitojen kehityksen olevan nopeampaa, kun oppilas opiskelee luokassa, jossa muut oppilaat ovat edellä kielellisissä taidoissa.

3 INKLUSIIVISET KOULUJÄRJESTELYT

Integraatioajattelu eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi yleisopetukseen sai alkunsa 1960-luvulla. Aiemmin koulutusjärjestelmä erotteli erityistä tukea tarvitsevat oppilaat omiin kouluihinsa. Tämä on ollut haitallista, sillä nämä oppilaat leimaantuivat ja kokivat tullessa syrjityksi yhteiskunnassa. (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996, 24.) Oja (2012, 38) tiivistää tuon ajan integraatiotermejä käyttäen, että koulujen integraation kehittämisessä pyrittiin ensiksi saavuttamaan fyysisen ja toiminnallisen integraation taso. Yleensä nämä muutokset lähtivät liikkeelle sillä, että erityiskoulujen resurssit pyrittiin tuomaan yleisopetuksen koulujen yhteyteen erilaisten pienluokkien ja erityisluokkien muodossa. Vasta tämän kehityksen jälkeen lähdettiin menemään kohti sosiaalista ja psyykkistä integraatiota. Tämä integraation taso alkoi kehittyä Suomessa 1990-luvun alussa. Sosiaalinen ja psyykinen integraatio sai alkunsa, kun pienluokkien oppilaat alkoivat osallistua taide- ja taitoaineiden opiskelussa yleisopetuksen luokkien oppitunneille.

Integraatiota seurasi edistyksellisempi inklusioajatus, joka kasvoi 1990-luvun alussa (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996, 23). Vuonna 1994 UNESCO:n Salamancan konferenssissa käsiteltiin erityiskasvatuksen tulevaisuutta. Salamancan julistuksen mukaan kaikkien koulujen tulisi pyrkiä ehkäisemään syrjintää, rakentamaan inklusiivista yhteiskuntaa ja pyrkiä saavuttamaan kaikille oppilaille yhteinen koulu. Inklusiivinen kasvatus tarkoittaa kaikkien oppilaiden oikeutta opiskella oman lähikoulun yleisopetuksessa, jonne tarvittava tuki tuodaan (Stainback & Stainback 1996; Takala 2010, 16). Mobergin ja Savolaisen (2015, 77) mukaan tieteellinen näyttö kehitysvammaisten parempien oppimistulosten saamisesta erityisluokissa puuttuu. He toteavat, että esimerkiksi kehitysvammaiset voivat saada laadukasta opetusta myös tavallisessa luokassa. Ojan (2012) ja Kehitysvammaisten tukiliiton (2017) mukaan koulujen inklusiiokehitys on kuitenkin edennyt hitaasti, ja koulujen välillä on eroja inklusion toteuttamisessa. Opetushallituksen sivuilla täsmennetään vielä, että inklusio ei ole tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallisuuden esteiden kaatamista. (Naukkarinen, Ladonlahti &

Saloviita 2010.) Saloviidan (2012, 7–9) mukaan Suomessa erityisopetuksen oppilaiden määrät ovat olleet kuitenkin kasvussa, kun taas monissa muissa Euroopan maissa kehitys kohti inklusiota on nopeampaa.

3.1 Onnistuneen inklusion elementtejä

Opettajien toiminta onnistuneen inklusion takaamiseksi

European Agency for Development in Special Needs Education (2011, 13–16) listaa muutamia avaintekijöitä onnistuneeseen ja laadukkaaseen inklusioon koulussa. Näihin tekijöihin lukeutuvat oppilaan kuunteleminen, yhteisöllisyys sekä opettajien asenteet ja valmiudet opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Aiemmissa tutkimuksissa on löydetty tekijöitä, jotka ennustavat inklusion onnistumista; opettajien asenteet inklusiota kohtaan, opettajien sitoutuminen erilaisten oppilaiden opettamiseen, opettajien tiedot ja taidot oppilaiden kohtaamiseen, riittävät tukijärjestelmät ja sisäinen tiedonkulku. (esim. Brinker 2000, 18; Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 53–54.) Kershnerin (2014, 854) mukaan opettajan uskomukset ja motiivit sekä omat kapasiteetit hyvään opetukseen auttavat inklusion onnistumisessa.

Mobergin tutkimuksissa (1984) tulee esiin se, että Suomessa opettajien asenteet integraatiota kohtaan olivat enimmäkseen negatiivisia vielä 1980-luvulla. Uudemmat tutkimukset osoittavat, että ajatukset integraatiosta ja inklusiosta ovat muuttuneet myönteisemmiksi. Useissa tutkimuksissa tulee ilmi kuitenkin opettajien huoli resurssien riittävyttä kohtaan (Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Moberg 2015, 92; Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 232.) Tehtyjen tutkimusten mukaan myönteisempiä integraatiota kohtaan ovat ne opettajat, joilla on aiempaa kokemusta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja jotka ovat saaneet täydennyskoulutusta muun muassa oppilaiden eriyttämisestä (Lakkala & Thuneberg 2012, 13; Malinen 2013, 48).

Tutkimukset siis osoittavat, että opettajien myönteisyys inklusiota kohtaan on kasvanut. Mitä enemmän opettajalla on kokemusta yleisopetukseen integroiduista oppilaista, sitä myönteisemmin he erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin

suhtautuvat. Vielä 1980-luvulla erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat omissa kouluissaan, mutta koulujen integraatio- ja inklusioajatuksen myötä, myös luokanopettajat ovat tehneet yhä enemmän yhteistyötä erityisluokkien ja -oppilaiden kanssa. Opettajat ovat kuitenkin huolissaan resurssien riittävydestä, sillä nämä oppilaat tarvitsevat enemmän tukea oppitunneilla. Tämä voi olla yksi syy Suomen koulujen inklusiokehityksen hitauteen.

Opettajien ammattijärjestön (2017) tekemä jäsenkysely oppimisen ja koulunkäynnin toimivuudesta kuitenkin osoittaa, että jopa 90 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista kertoi luokallaan olevan oppilaita, jotka heidän mielestään hyötyisivät opiskelusta erityisopetuksen pienluokassa. Kyselyn mukaan inklusio ei ole ongelma, vaan riittävien resurssien puute. (Opettajien ammattijärjestö 2017, 10.) On siis selvää, että inklusion onnistumisen takaamiseen tarvitaan riittävästi resursseja, ja tuoreiden tutkimusten valossa opettajien mielestä näin ei ole.

Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä

Inklusion onnistumisen mittarina eivät toimi yksinomaan opettajien kokemukset vaan myös oppilaiden kokemukset. Lakkala (2008, 215–216) nostaa esiin lasten osallisuuden merkityksen inklusiossa. Kiilakoski (2008, 8) sekä Väyrynen (2001, 20) määrittävät osallisuuden edellytykseksi, että jokaisella on mahdollisuus ilmaista oma mielipiteensä ja pystyä vaikuttamaan omiin sekä yhteisönsä asioihin. Tärkeää on, että erityislapset saavat kasvaa yhteisön muiden lasten kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten tulisi saada opiskella kaikille yhteisessä koulussa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta tärkeintä osallisuudessa on se, että jokainen kokee olevansa ryhmän jäsen, yksi muista (Kattilakoski 2007, 13; Hanhivaara 2006, 3).

Toppingin (2011, 280) julkaisemassa artikkelissa on tehty suuri tutkimuskatsaus ja yhteenvedossa nostetaan esiin, kuinka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat toivovat pääsevänsä opiskelemaan muiden oppilaiden kanssa yleisopetukseen sen sijaan, että heidät eristetään erityisluokkiin tai -kouluihin. Myös Robinsonin & Stalkerin (1999, 81) tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat itse

kokevat inklusion positiivisena. Tutkimuksessa käy ilmi, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat painottivat kaverisuhteiden merkitystä ja sitä, että saavat olla ihmisten kanssa, jotka ymmärtävät heidän erilaisuutensa. Osa oppilaista koki kuitenkin yksinäisyyttä yleisopetuksessa, jos muita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei luokassa ollut. Kukaan tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei halunnut siirtyä takaisin erityisluokalle.

Samankaltaisia tuloksia kaverisuhteiden merkityksestä ovat saaneet myös Goodwin & Watkinson (2000, 155), Coates & Vickerman (2010, 1522) sekä Pietarinen (1999, 276). Se, että osa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista koki olevansa yksinäisiä yleisopetuksessa johtuen muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden puuttumisesta luokasta, johtuu Malen (2014, 753) mukaan siitä, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, solmivat helpommin kaverisuhteita keskenään. Myös Avramidis (2010, 413) nostaa esiin saman. Hänen mukaansa oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat vähemmän hyväksytyjä ja tuntevat enemmän yksinäisyyttä kuin muut lapset. Tutkimus osoittaa kuitenkin myös sen, että oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, voi yhtä hyvin olla vertaisryhmänsä jäsen, kuin muutkin oppilaat. Oppimisvaikeudet eivät siis automaattisesti tarkoita eristetyksi tulemistä vertaisryhmästä.

Inklusion onnistumisen tärkeänä elementtinä pidetäänkin kaverisuhteiden syntymistä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden oppilaiden välille ja inklusiivisen kasvatuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin kaverisuhteiden luominen. Kaverisuhteiden syntymistä ei voida pakottaa, mutta koulun tulee järjestää tilanteita, joissa kaikki oppilaat ovat yhdessä toistensa kanssa. Ilman tämän tyyppisiä tilanteita yhteen kuulumisen tunnetta ei voi syntyä, ja näin myös kaverisuhteet erilaisten oppilaiden välillä jäävät kehittymättä. (Strully & Strully 1996, 142, 147–148; Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1996, 156.) Male (2014, 759) huomauttaa, ettei kaverisuhteita voi ”valmistaa”, mutta tilanteita niiden luomiseen voidaan tehdä. Inklusion haasteena on helpottaa kaverisuhteiden syntymistä kaikkien oppilaiden välille. Jotta kaverisuhteita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden lasten välille syntyisi, tulee kaikkien lasten saada käydä lähikoulua, opiskella yleisopetuksen luokassa ja lisäksi osallistua yhteiseen tekemiseen

myös koulupäivien jälkeen. (Strully & Strully 1996, 142, 147–148; Bishop ym. 1996, 156; Cavet 1999, 98.)

Tutkimukset osoittavat, että muut oppilaat kokevat inklusion neutraalina. Kalam-bouka ym. (2005, 62–63) ovat tehneet katsauksen tutkimuksiin, joissa tarkastel-laan muiden kuin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista ja sosiaalista sopeutumista integraation myötä, kun luokkiin on sijoitettu erityistä tukea tarvit-sevia oppilaita. Katsauksesta nousee selkeästi esiin se, että erityistä tukea tarvit-sevien oppilaiden integroiminen ei haittaa muiden oppilaiden oppimista. Huoli muiden oppilaiden oppimisesta ei siis ole näiden tutkimusten valossa esteenä inklusiolle. Kershner (2009, 63) muistuttaa, että inklusio edistää kaikkien oppi-laiden oppimista. Artiles ym. (2007, 2–7) nostaa esiin, kuinka inklusio on osal-listavaa koulutusta tarkoitettuna kaikille oppilaille ja kuinka sen pitäisi keskittyä kaikkien oppilaiden läsnäoloon, osallistumiseen ja hyväksymiseen. On kuitenkin yleistä, että inklusiosta puhuttaessa viitataan vain erityistä tukea tarvitseviin op-pilaisiin, eikä sitä ajatella kaikkien oppilaiden oikeutena.

3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki inklusiivisen kasvatuksen tukena

Inklusiivisen kasvatuksen myötä syntyi tarve oppimisen tueksi, joka mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen tukemisen yleisopetuksessa. Tämän myötä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kir-jattu kolmiportainen tukijärjestelmä. Tähän kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityi-nen tuki. Tuen tehtävä on antaa oppilaille myönteisiä oppimiskokemuksia. Oppi-laiden tulee saada tukea heti, jos mahdollisia oppimisvaikeuksia ilmenee. Tuki on ensisijaisesti järjestettävä yleisopetuksessa, mikäli tukimuodot eivät edellytä op-pilaan edun nimissä siirtymistä erityisluokkaan tai erityiskouluun. Opiskelun ja koulunkäynnin tukijärjestelmä on oppilaan oikeus. Huoltajat eivät voi kieltää tuen antamista, mutta suunnitelmat on Perusopetuslain (928/1998) mukaisesti laadit-tava yhteistyössä heidän kanssaan (muutos 642/2010).

Yleinen tuki on varhaisen tuen muoto. Luokanopettaja antaa yleistä tukea kaikille oppilaille ennaltaehkäisemään oppilaiden mahdollisia tulevia oppimisvaikeuksia.

Yleisessä tuessa näihin vaikeuksiin pyritään puuttumaan esimerkiksi eriyttämisen, tukiopetuksen sekä oppilaan ohjauksen avulla. Tuki pyritään antamaan oppilaalle yleisopetuksessa. Mikäli yleinen tuki ei auta oppilasta tarpeeksi hänen oppimisvaikeuksissaan, oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, jonka perusteella moniammatillinen työryhmä arvioi tuen tarpeen. Myös vanhemmat ovat aina prosessissa mukana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62–64; Takala 2016, 22)

Tehostetussa tuessa oppilas saa entistä runsaammin erilaisia tukitoimia. Oppilaalle voidaan tarjota erityisopetusta, tarvittaessa koulunkäynninohjaajaa, erilaisia apuvälineitä sekä ohjaus- ja tukipalveluita. Tehostetun tuen piirissä olevalle oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma pedagogisen arvion pohjalta. Oppimissuunnitelma sisältää tavoitteet oppilaan kasvusta, kehityksestä ja oppimisen tukemisesta sekä arvion oppilaan vahvuuksista ja mahdollisista riskitekijöistä, esimerkiksi erilaisista liitännäisoireista. (Takala 2016, 22–24; Sarlin & Koivula 2009, 28–29; Eskelä-Haapanen 2012, 24.) Vuonna 2016 tehostettua tukea sai 9% peruskoulun oppilaista. Tehostetun tuen piirissä olevista oppilaista 65% ja erityisen tuen oppilaista 70% oli poikia, mikä tukee väitettä siitä, että pojilla on enemmän oppimiseen liittyviä haasteita. (Suomen virallinen tilastokeskus 2016.)

Jos tehostettu tuki ei ole riittävää, voidaan tehdä pedagoginen selvitys. Se sisältää tiedot jo tehdyistä tukitoimista. Lisäksi siihen kuuluu suunnitelma siitä mitä uusia tukitoimia voidaan ottaa oppilaan avuksi. Opettajan lisäksi pedagogisen selvityksen tekemiseen osallistuu moniammatillinen työryhmä. Työryhmään voivat kuulua esimerkiksi puheterapeutti, erityisopettaja, psykologi sekä oppilaan vanhemmat. Työryhmä yhdessä huoltajien kanssa pohtii myös sitä, tarvitseeko oppilaan oppimistavoitteita ja opetusmenetelmiä eriyttää. Opetuksen järjestäjä, joka on yleensä oppilaan kotikunta, selvittää tukimuotojen antamisen mahdollisuuksia lähikoulussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64; Takala 2016, 23–24.)

Jos koetaan tarvetta siirtyä erityiseen tukeen, asiasta tehdään hallinnollinen päätös ja oppilaalle tehdään henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Se tarkoittaa yksittäiselle oppilaalle suunniteltua oppimisen

kokonaissuunnitelmaa. HOJKS on siis kirjallinen selonteko oppilaan saamasta ja tarvitsemasta tuesta sekä tarpeista. HOJKSin tekoon osallistuu moniammatillinen työryhmä, oppilas itse ja oppilaan huoltajat. Se korostaa yksilöllisyyttä ja sitä, että jokainen oppilas saa opiskella omalle taitotasolle sopivalla tavalla, yleistä opetussuunnitelmaa siis mukautetaan ja laajennetaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65, 67–69; Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 100–101; Ikonen 2000, 100–101.)

HOJKSiin kirjataan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 68) mukaisesti oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. Nämä toimet tulee näkyä jokaisen oppilaan HOJKSissa. Oppilaan HOJKS on kuitenkin yksilöllinen ja henkilökohtainen. HOJKSia tulee päivittää vähintään kerran lukuvuodessa ja siihen kirjataan oppilaan edistyminen sekä mahdolliset uudet tavoitteet ja muutostarpeet. Opetuksen järjestämistä koskeviin tietoihin kuuluvat tarpeen vaatiessa myös yhteistyöluokka ja suunnitelma. Opetussuunnitelman mukaan tulee oppilaan HOJKS:iin kirjata myös opetuksen järjestämistä koskevia asioita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 68–69.)

3.3 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen toteutumistavat

Perusopetuslain (628, 17§) mukaan oppilaalle, jolla on lieviä oppimisen vaikeuksia, tulee antaa erityisopetusta. Mikäli oppilas ei pysty kehityksen viivästymän vuoksi opiskelemaan yleisopetuksessa tulee oppilas siirtää erityisopetukseen tai oppilaan edun mukaisesti erityisluokalle. Peruskoulussa erityisopetusta voidaan järjestää monella eri tavalla. Erityisopetuksen muodot voidaan jakaa seuraaviin alueisiin; samanaikainen erityisopetus, osa-aikainen erityisopetus ja luokkamuo- toinen erityisopetus. Samanaikaisessa erityisopetuksessa oppilasta tuetaan omassa opetusryhmässään. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa, josta käytetään myös nimitystä laaja-alainen erityisopetus, pyritään ennaltaehkäisemään ja ta- soittamaan oppimisvaikeuksia. Luokkamuo- toisella erityisopetuksella tarkoitetaan pienluokkaopetusta, joka annetaan joko koko- tai osa-aikaisena kuitenkin niin, että siirtyminen takaisin yleisopetukseen voi tapahtua nopeasti ja joustavasti. (Ihatsu & Ruoho 2001, 92.)

Savolainen ja Holopainen (2009, 133) ovat tutkimuksessaan saaneet tuloksia siitä, että erityisopettajan tuki on todella tärkeää, sillä luokanopettajat eivät voi vastata kaikkiin oppilaiden erityistarpeisiin. Tämä tukee Amstrongin yms. (2010, 128) huomiota siitä, että opettajilla ei ole tarvittavia taitoja erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamiseen. Björn ym. (2015, 64) korostavat yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön merkitystä, jossa erityisopettaja keskittyy auttamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen luokassa luokanopettajan tukena. Rose ja Howley (2007, 80–81) painottavat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi koulunkäynninohjaajien ja kollegoiden kanssa tapahtuvan yhteistyön merkitystä onnistuneen inklusion saavuttamiseksi.

Lahtinen (2015, 183–184) nostaa esiin erilaisia erityisopettajan toimintamalleja. Erityisopettajan työnkuva voidaan jakaa karkeasti kahteen perusmalliin. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja antaa oppilaalle tavallista opetusta intensiivisempää tukea. Toisessa mallissa eli täysiaikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja opettaa oppilaita kokoaikaisesti pienluokassa. Näiden lisäksi erityisopettaja toimii koulussa esimerkiksi opetuksen suunnittelijana, kollegoiden ohjaajana ja osana erilaisia asiantuntijaryhmiä.

Tuore opettajien ammattijärjestön (Opetusalan ammattijärjestö 2017, 12–14) tekemä tutkimus oppimisen ja koulunkäynnin riittävästä tuesta osoittaa, että opettajien mielestä kolmiportaisen tuen mallissa olisi korjattavaa. Tutkimus osoittaa, että paperityöt vievät paljon opettajien aikaa. Lisäksi asiakirjojen tulisi olla yksinkertaisempia ja helpompia täyttää. Myös tuen eri portailla osa-aikaista erityisopetusta ei pidetty riittävänä, ja varsinkin erityisessä tuessa oppilaiden ei koettu saavan tarpeeksi tukea, sillä resurssit tuen antamiseen ovat riittämättömiä.

4 SIIRTYMÄT PIENLUOKASTA YLEISOPETUKSEEN

Oppilaat kokevat koulupolun varrella monia siirtymävaiheita, jotka ovat keskeinen osa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Pietarisen (2005, 9) mukaan perusopetuksen nivelvaiheista voidaan puhua myös siirtyminä. Ensimmäiset siirtymät tapahtuvat esiopetuksesta alkuopetukseen ja sen jälkeen perusopetuksen vuosiluokille 3-6. Tämän jälkeen siirtymä tapahtuu vuosiluokille 7-9 ja siitä eteenpäin siirrytään jatkokoulutukseen tai työelämään. (Jahnukainen 2001, 303; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98, 154, 280.) Näiden siirtymien lisäksi oppilaat, jotka saavat erityistä tukea opinnoissaan, kokevat usein myös siirtymiä erityisluokan ja yleisopetuksen välillä (Jahnukainen 2001, 303). Koulutuksen tavoitteena on pitää oppilaan koulupolku ehyenä, ja siirtymävaiheiden toimivuus on tärkeä osa tätä. On tärkeää luoda yhteyksiä ja vahvistaa jatkuvuutta eri koulutusasteiden välille. Pyrkimyksenä on myös eheyttää yleis- ja erityisopetus yhdeksi kokonaisuudeksi. (Holopainen yms. 2005, 4.)

Suomessa siirtymissä tärkeää on aina ollut joustavuus. Siirtymät on aina pyritty järjestämään niin, ettei askel uuteen olisi liian suuri. Siirtymissä tulee keskittyä lapsen ja vanhempien kokemukseen siirtymästä ja tehdä enemmän yhteistyötä perheiden ja ammattilaisten välillä. Tutkimukset siirtymistä ovat vuosien aikana monipuolistuneet. Suomessa siirtymien tiedetään olevan monimuotoisia ja joissakin tapauksissa haastavia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 11–12.)

4.1 Siirtymämallit

Onnistuneen siirtymän takaaminen on tärkeää ja tutkimuksissa nousee esiin monia asioita, jotka vaikuttavat siirtymän onnistumiseen. Siirtymistä erityisopetuksesta yleisopetukseen ei ole tehty monia tutkimuksia, joten olemme soveltaneet tutkimuksia, joissa käsitellään siirtymiä esiopetuksesta kouluun, ala-asteelta yläasteelle, yleisopetuksesta erityisopetukseen ja peruskoulusta toiselle asteelle. Yleensä oppilaiden siirtymä erityisluokalta yleisopetukseen lähtee liikkeelle, kun oppilas siirtyy joidenkin oppituntien ajaksi yleisopetuksen luokkaan. Yleensä nämä oppitunnit ovat taide- ja taitoaineiden tunteja. Oppituntien määrää voidaan

lisätä sitä mukaan, kun oppilaan taidot kehittyvät. (Leino-Enqvist & Teittinen 2005, 65–66; Naukkarinen 2005, 44.) Tarkoituksena on, että oppilas saa tutustua tulevaan luokkaansa ja muut luokan oppilaat häneen.

Ahtola (2016) nostaa esiin tärkeitä yhteistyön elementtejä siirtymävaiheissa. Ensimmäisenä on tärkeää tutustuttaa oppilas uuteen luokkaan ja oppilaisiin kunnolla ajan kanssa, jotta he tulevat tutuksi. Yhteistyön merkitys korostuu, koska se mahdollistaa omien mielteiden jakamisen kaikille osapuolille tulevasta siirtymästä. Yhteistyötä pitäisi tehdä myös opettajien, huoltajien sekä oppilaan välillä, tarvittaessa myös muiden alan ammattilaisten kuten terapeuttien tai psykologien kanssa. Tiedonsiirto mahdollistaa hyvän suunnittelutyön, joka tukee oppilaan turvallista ja onnistunutta aloitusta uudessa luokassa. (mukaillen Ahtola 2016, 176–177; Jahnukainen 2001, 307–309; Rose & Howley 2007, 104–105.) Rose sekä Howley (2007, 107–113) nostavat tärkeäksi asiaksi siirtymässä oppilaan huomiointin ja yksilöllisen tukemisen. Oppilaantuntemus ennaltaehkäisee monien ongelmien muodostumista. Koko kouluyhteisön tulee vastata oppilaan tukemisesta, mutta etenkin luokanopettajan rooli on ymmärtää, auttaa ja tukea oppilasta siirtymässä ja sen jälkeen (Murto & Lehtinen 1999, 109–112).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98) nostetaan esiin oppilaan onnistuneen siirtymän edellyttävän yhteistyötä opettajien ja oppilaan huoltajien kesken, oppilaantuntemusta sekä oppilasta koskevien tietojen ja asiakirjojen tuntemista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kuitenkin vain ohjaava asiakirja, jonka pohjalta kunnat ja koulut tekevät omat opetuksen järjestämistä koskevat tarkemmat suunnitelmat ja päätökset. Tästä johtuen siirtymäsuunnittelut ja siirtymämallit ovat eri kuntien ja koulujen välillä erilaisia ja yksilöllisesti suunniteltuja, eikä yhteistä siirtymämallia ole. (mukaillen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 75.) Siirtymäsuunnitelma ei ole suoraan laakisääteistä, ja tämän vuoksi sen toteutus ja eteneminen on hyvin erilaista riippuen sen toteuttajasta (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 57).

Jindal-Snape & Foggie (2008, 10, 15–16) nostavat tutkimuksessaan esiin, että niiden oppilaiden siirtymävaihe on onnistuneempi niillä oppilailla, jotka pystyvät solmimaan helpommin kaverisuhteita. Lisäksi yhteisön, esimerkiksi perheen tuki

ja oppilaan omat valmiudet ovat tärkeitä asioita siirtymässä. Suurimmaksi huolenaiheeksi koettiin kiusaaminen tulevassa luokassa ja se ettei näihin tilanteisiin puututtu aina tarpeeksi. Toisena huolenaiheena olivat erot luokkakooassa, sillä suuremmassa luokassa yhteisöllisyys ei välttämättä ole yhtä tiivistä, kuin pienessä luokassa. Lisäksi esiin nousivat suuremmat odotukset oppimista kohtaan. Tutkimuksessa kaikki oppilaat ja vanhemmat tiesivät uuden luokan tukitoimet, mutta niiden toimivuudesta ei voitu olla varmoja ja pienemmässä luokassa käytöshäiriöitä pystyttiin seuraamaan paremmin. Vanhemmat ja huoltajat pitivät tärkeänä siirron suunnittelun ja valmistelun tarpeeksi aikaista alkamisajankohtaa.

Oppilasta tulee tukea tarpeeksi, jotta hän ei koe uudessa luokassa oloa liian haasteelliseksi. Tavoitteiden ja opiskelun epäselvyys ja liiallinen vaativuus voivat aiheuttaa oppilaassa turhautumista ja siitä johtuvaa haasteellista käyttäytymistä. (Sikes, Lawson & Parker 2007, 363–365.) Aivohalvaus- ja dysfasialiitto (2010) painottaa kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyttä, varsinkin erityistä tukea saavan oppilaan kohdalla. Yhteistyö oppilaan huoltajien ja opettajan välillä edesauttaa lapsen oppimista ja antaa hyvät edellytykset koulunkäynnille.

Tekijät, jotka tekevät siirtymistä onnistuneen, toistuvat sitä koskevissa tutkimuksissa. Näihin lukeutuvat; hyvä suunnittelu, yhteistyö opettajien, vanhempien ja opettajien sekä muiden lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten välillä. Lisäksi opettajien ja oppilaiden tarvitsemien tukitoimien takaaminen, oppilaan kaverisuhteiden kehittäminen ja turvaaminen uudessa luokassa sekä riittävät valmiudet yleisopetuksessa opiskeluun nostetaan esiin eri tutkimuksissa. (ks. esim. Jindal-Snape & Foggie 2008, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Sikes ym. 2007.)

Tutkimuskoulun siirtymämalli

Haastattelemamme erityisopetuksen pienluokan opettajan mukaan tutkimuskoulun omassa siirtymämallissa on tarkoituksena tutustuttaa oppilaita tulevaan yleisopetuksen luokkaan hiljalleen integroiden oppilasta eri oppiaineiden oppitunneilla. Koska oppilailla on vaikeuksia lähinnä kielellisissä seikoissa, yleensä ensimmäiset integroitutunnit ovat taide- ja taitoaineita. Niissä oppilaiden koetaan

pärjäävän luokassa muiden tavoin. Näillä tunneilla oppilaiden oppimisvaikeudet eivät näyttäydy yhtä voimakkaana ja pienluokan oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia myös yleisopetuksessa. Oppilaiden tunteja yleisopetuksessa pyritään joissain tapauksissa lisäämään sitä mukaa kun oppilaiden opiskelutaidot kehittyvät. Tuntien lisäämisen myötä myös uusien oppilaiden kaverisuhteiden solmiminen helpottuu.

Koulun omassa siirtymämallissa kaikki lähtee liikkeelle siirtopalavereista, joihin osallistuvat ainakin koulun erityisopettaja, tuleva yleisluokan opettaja, mahdollisesti oppilaan vanhemmat ja oppilas itse sekä tarvittaessa muita ammattilaisia. Palaverin tarkoituksena on antaa tulevalle yleisluokan opettajalle tietoa oppilaasta ja hänen mahdollisista vaikeuksistaan oppimisessa tai opiskelussa. Palaverissa mietitään, millä tunneilla ja kuinka usein oppilas alkaa käydä yleisopetuksen luokassa. Yleisopetuksen luokanopettajalle annetaan myös oppilaan tiedot luettavaksi, kuten mahdollinen HOJKS tai pedagoginen arvio.

Siirtopalaverin jälkeen alkaa sovitut integrointitunnit yleisluokkaan ja niiden tarkoituksena on tutustuttaa oppilaita tulevaan yleisopetuksen luokkaan eri oppiainneiden tunneilla. Jokisen (2012, 120) väitöskirjassa nousee esiin sama integroinnin aloitusmalli. Näillä tunneilla oppilaiden oppimisvaikeudet eivät näyttäydy yhtä voimakkaana ja pienluokan oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia myös yleisopetuksessa. Oppilaiden tunteja yleisopetuksessa pyritään joissain tapauksissa lisäämään sitä mukaa, kun oppilaan taidot kehittyvät. Koulun oma siirtymämalli painottaa jokaisen oppilaan yksilöllistä siirtymistä ja sen suunnittelua yhteistyössä opettajien, vanhempien, oppilaan sekä mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa.

4.2. Kielivaikeuksisen oppilaan tukeminen yleisopetuksessa

Kaikille yhteinen koulu -periaatteen mukaisesti oppilaalle, joilla on kielenkehityksen erityisvaikeus, tulee saada tarvittavat tukitoimet omassa lähikoulussa. Oppilaiden tarvitsema tuki tuodaan siis heidän luo, eikä oppilaiden tarvitse siirtyä erityiskouluihin. Saloviita (2008, 13) toteaa, että erityisopetus ei ole paikka vaan tukitoimi, joka voidaan tuoda tavalliseen luokkaan. Vaikka oppilaiden tuen tarve on

hyvin vaihteleva, tulee jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti selvittää parhaat tukitoimet (Siiskonen, Ahonen & Aro 2004, 202). Myös Suomen perusopetuslakiin on kirjattu oppilaan opetuksen järjestämistä koskien, että opetuksen tulee vastata jokaisen lapsen yksilöllistä taitotasoa (L628/1998, 3§). Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) todetaan, että perusopetusta on kehitettävä inklusioperiaatteen mukaisesti.

Oppilas, jolla on kielenkehityksen erityisvaikeus, voi aloittaa koulupolkunsa yleensä joko yleisopetuksessa erityistä tukea tarvitsevana oppilaana, jolloin hän opiskelee muiden oppilaiden kanssa HOJKS:n turvin, saaden enemmän tukea oppimiseen, tai erityistä tukea tarvitsevana oppilaana yleisopetuksen yhteydessä olevassa erityisluokassa tai erityiskoulussa. (Aivohalvaus- ja dysfasialiitto ry). Opetussuunnitelmassa puhutaan kommunikaatiotaitojen opettelusta, jonka tavoitteena on, että oppilas on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja, että oppilas ymmärtää ja tulee ymmärretyksi opetusryhmässään. Oppilaan tulee saada käyttää itselle sopivia kommunikaatiokeinoja myös esimerkiksi viittomakieltä ja muita erilaisia symboleita sekä kuvia, mikäli oppilaan puheen tuottaminen tai ymmärtäminen ei ole ikäkautta vastaavaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 72.)

Koulun tulee tarjota oppilaalle puheterapiaa ja erityisopetusta. Oppilaan tarvitsema tuki riippuu hänen kielenkehityksen erityisvaikeuden asteesta ja siitä millaisia liitännäisoireita oppilaalla ilmenee. Tuoreimpien tietojen mukaan kielenkehityksen erityisvaikeus on diagnosoitu noin seitsemällä prosentilla suomalaisista lapsista ja jopa 19 prosentilla lapsista puheenkehitys on viivästynyt. Nämä oppilaat selviävät koulupolustaan vaihtelevasti ja tähän vaikuttaa oppilaan vaikeuksien taso ja luonne. (Asikainen ym. 2017; Aivoliitto 2011.) Mashburn, Justice, Downer & Pianta (2009) toteavat tutkimuksessaan kielellisten taitojen kehityksen olevan nopeampaa, kun oppilas opiskelee luokassa, jossa muut oppilaat ovat edellä kielellisissä taidoissa.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Halusimme tutkia oppilaiden siirtymiä ensisijaisesti oppilaiden kokemana, mutta lisäksi tarvitsimme tietoa opettajilta siirtymän toteutumisesta. Tutkielman tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaiset seikat tukevat ja heikentävät oppilaan siirtymää kielenkehityksen erityisvaikeutta tukevasta pienluokasta yleisopetukseen oppilaiden kokemana?
 - 1 a. Millaisena oppilaat kokivat opiskelun pienluokassa?
 - 1 b. Millaisia tunteita siirtymä yleisopetukseen oppilaissa herätti?
 - 1 c. Miten oppilaat kokivat integroituneensa yleisopetuksen luokkaan?
 - 1 d. Millaisena oppilaat kokivat opiskelun yleisopetuksessa?
2. Millaiset seikat tukevat ja heikentävät oppilaan siirtymää kielenkehityksen erityisvaikeutta tukevasta pienluokasta yleisopetukseen opettajien kokemana?
 - 2 a. Millaisia tunteita opettajat kokivat siirtymän aikana?
 - 2 b. Millaista tukea opettajat saivat siirtymän aikana ja sen jälkeen?
 - 2 c. Miten opettajat arvioivat oppilaiden siirtymää?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Keräsimme tutkielman aineiston haastattelemalla erään pohjoisen Suomen alueen pienluokan oppilaita, jotka olivat siirtyneet eri vuosina pienluokasta yleisopetukseen. Haastattelimme myös näiden oppilaiden yleisopetuksen luokanopettajia heidän kokemuksistaan oppilaiden siirtymistä. Haastatteluihin osallistui yhteensä seitsemän oppilasta. Käytämme heistä nimiä Heidi, Simo, Sami, Olli, Niko, Eetu ja Lotta. Olli ja Heidi kävivät haastatteluhetkellä kuudetta luokkaa. Viidettä luokkaa kävivät Niko ja Sami, neljättä luokkaa Simo ja kolmatta luokkaa kävivät Eetu ja Lotta. Oppilaat olivat siirtyneet pienluokasta yleisopetukseen viimeistään neljännelle luokalle mentäessä, tätä ennen heitä oli integroitu yleisopetuksen luokkiin joillakin oppitunneilla koulun siirtymäsuunnitelman mukaisesti.

Oppilaiden lisäksi haastattelimme viittä luokanopettajaa, jotka toimivat näiden oppilaiden nykyisinä luokanopettajina. Kysyimme myös pienluokan erityisopettajalta koulun siirtymämallista (ks. sivu 20) ja siihen liittyvistä toimista, sekä luimme haastatteluihin osallistuvien oppilaiden henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat. Siirtymä on pakollinen, sillä pienluokka on tarkoitettu vain 1-3 -luokkalaisille oppilaille. Jos oppilaan katsottiin hyötyvän enemmän erityiskoulusta, siirrettiin hänet sinne lähikoulun yleisopetuksen luokan sijaan.

Aluksi lähestyimme kyseisen koulun pienluokan erityisopettajaa sähköpostitse ja tiedustelimme, olisiko mahdollista tutkia heidän koulunsa pienluokan siirtymiä. Erityisopettaja innostui asiasta ja auttoi meitä tutkimusprosessin aikana esimerkiksi miettimällä oppilaita valmiiksi ja informoimalla koulun rehtoria sekä opettajia tulevista haastatteluista. Erityisopettajan avustuksella haastatteluihin valikoituivat lopulta ne oppilaat, jotka olivat siirtyneet kielenkehitystä tukevasta pienluokasta saman koulun yleisopetuksen luokkiin, sillä koimme tämän helpottavan haastattelujen tekoa ja oppilaiden informointia. Tämän jälkeen anoimme koulun rehtorilta tutkimuslupaa (liite 1) ja luvan saatua lähetimme oppilaiden koteihin (liite 3) ja

heidän nykyisille luokanopettajilleen (liite 2) tutkimuslupa-anomukset. Tutkimuslupien takaisin saamisen jälkeen sovimme erityisopettajan avustuksella haastatteluiden aikataulut niin oppilaiden kuin opettajien kanssa.

Keräsimme aineistomme puolistrukturoidulla haastattelulla ja esitimme haastatteluissa tarvittaessa täydentäviä kysymyksiä. Oppilaantuntemuksen lisäämiseksi tutustuimme ennen oppilaiden haastatteluja heidän henkilökohtaisiin opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin ja oppimissuunnitelmiin, joihin olimme pyytäneet oppilaiden vanhemmilta luvan tutkimuslupa-anomuksissa. Haastattelupäivän aamuna pyysimme oppilaat entisen pienluokan luokkahuoneeseen, jossa esittelimme itsemme sekä kerroimme hieman haastatteluista. Tällä pyrimme lieventämään oppilaiden jännitystä ja saamaan mieleen muistoja ajalta, jolloin oppilaat opiskelivat erityisopetuksen pienluokassa. Toteutimme haastattelut kahden päivän aikana, joista ensimmäisenä haastattelimme oppilaat ja toisena opettajat.

6.1 Menetelmälliset valinnat

Metsämuuronen (2006, 88) tiivistää kvalitatiivisen eli laadullinen tutkimusotteen soveltuvuutta tutkimukseen, kun ollaan kiinnostuneita yksityiskohdista. Myös Eskola & Suoranta (1998, 61) sekä Vilka (2015, 120) nostavat esiin sen, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään antamaan teoreettisia tulkintoja tutkittavasta aiheesta sen sijaan, että pyrittäisiin etsimään jotain tietynlaista totuutta. Tämä asia on tärkeää tutkimusprosessissa, sillä jokainen henkilö kokee asiat eri tavalla.

Tässä tutkielmassa pyrimme tulkitsemaan oppilaiden ja opettajien kokemuksia ja ottamaan haastateltavat huomioon yksilöinä. Tarkoituksena oli analysoida haastateltavien kokemuksia siirtymistä. Laadullisen tutkimuksen yksi keskeinen piirre on se, että tutkijat eivät tee yleistyksiä vaan pyrkivät kuvaamaan ja ymmärtämään tapahtumia tai toimintaa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään antamaan teoreettisia tulkintoja tutkittavasta aiheesta sen sijaan, että pyrittäisiin etsimään jotain tietynlaista totuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Vilka 2015, 120; Ronkainen ym. 2011, 80.) Tämä asia on tärkeää tutkimusprosessissa, sillä jokainen henkilö kokee asiat eri tavalla.

6.1.1 Fenomenografia

Fenomenografia ja fenomenologia ovat hyvin läheisessä suhteessa toisiinsa (Marton & Booth 1997, 117) ja molemmat jakavat näkemyksen kokemuksesta (Niikko 2003, 16–18). Ero näiden kahden väliltä voidaan löytää tavasta, jolla kokemus käsitetään. Fenomenologiassa pyrkimyksenä on tutkia maailmaa ihmisen omasta näkökulmasta ja ymmärtämään asioiden sisäisiä merkityksiä. Fenomenografiassa puolestaan kuvataan todellisuutta ja maailmaa sen avulla, miten tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja kokee. Tässä tutkielmassa pyritään selvittämään sitä, miten oppilaat ja opettajat ovat kokeneet siirtymät pienluokasta yleisopetukseen, joten tämän vuoksi valitsimme fenomenografisen lähestymistavan.

Fenomenografia sopii hyvin tutkimukseemme, sillä oppilaiden ja opettajien kokemukset ovat tutkimuksemme keskiössä. Niikko (2003, 27–29) nostaa myös esiin, kuinka fenomenografia on oiva tutkimusmetodi tarkastellessa lasten kokemuksia erilaisista kasvatustieteellisistä ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. Fenomenografia onkin saanut koko ajan enemmän jalansijaa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja opinnäytetöissä.

Fenomenografiassa pyritään tekemään päätelmiä toisen asteen perspektiivistä, eli jonkun toisen ihmisen ajatuksista tai käsityksistä asiasta (Järvinen & Järvinen 2011, 82). Tässä tutkimuksessa pyrimme siis muodostamaan käsityksiä siirtymän onnistumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä oppilaiden ja opettajien haastattelujen kautta. Jos asiaa tutkittaisiin ensimmäisen asteen perspektiivistä, se tarkoittaisi, että me tekisimme tulkintoja ja päätelmiä omista käsityksistä siirtymään liittyen.

6.1.2 Tapauskertomukset kahden oppilaan koulupoluista

Tulosten loppuun lisäsimme narratiiviset tapauskertomukset kahden oppilaan koulupoluista ja siirtymästä kielenkehitystä tukevasta pienluokasta yleisopetukseen, aina haastattelujen teko hetkeen asti. Valitsimme tapauskertomukset kahden oppilaan siirtymistä, jotka olivat onnistuneet eri tavoin. Toisessa tapauksessa

siirtymä oli onnistunut heti, ja toisen oppilaan siirtymässä oli ollut monia erilaisia haasteita. Haluamme näillä kahdella esimerkkikertomuksella osoittaa sen, kuinka yksilöllisesti jokainen siirtymä tapahtuu. Tapauskertomukset on kirjoitettu tarinoiden muodossa. Näissä tarinoissa on hyödynnetty näiden kahden oppilaan omia haastatteluja, heidän luokanopettajiensa haastatteluja sekä heidän yksilöllisiä opetussuunnitelmiaan.

Hänninen (2015, 170) nostaa esiin tarinoiden luonteen kannalta keskeisimpiä seikkoja, joita olemme tutkimuksessamme mukailleet. Tutkimuksemme narratiiveissa alkupisteenä on oppilaan koulun aloitus, ja tarina loppuu haastatteluhetkeen. Aloitimme Lotan ja Simon haastattelujen juonentamisen etsimällä merkittäviä kokemuksia, tapahtumia ja henkilöitä. Valitsimme aineistosta ne seikat, jotka olivat tärkeässä roolissa oppilaan siirtymän kannalta (ks. Kaasila 2008, 50–51). Kokosimme lopulliset tarinat hyödyntäen kaikkia aineistoja, joista saimme tietoa oppilaan siirtymään liittyen. Molempien oppilaiden tarinassa on käytetty pohjana heidän omia haastattelujaan, oppilaiden luokanopettajien haastattelua sekä HOJKS:a. (ks. Hänninen 2002, 98.)

6.2 Haastattelut

Luvan haastatteluun saimme seitsemältä oppilaalta heidän huoltajiensa suostumuksella. Haastatteluluvat kysyimme myös näiden oppilaiden opettajilta. Opettajista yksi ei suostunut haastatteluun. Tutkimuslupa-anomuksen yhteydessä pyysimme lupaa myös oppilaiden henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevan suunnitelman (HOJKS) tutustumiseen ja tähän antoivat luvan kaikki seitsemän haastatteluun osallistuvaa. Pyysimme luvat HOJKS:aan tutustumiseen, sillä halusimme ennen haastatteluja saada kuvan oppilaan kielenkehityksen erityisvaikeuden laadusta ja mahdollisista muista oppimisvaikeuksista, jotta voimme haastattelussa ottaa kaikki nämä asiat huomioon.

Päätimme kerätä aineiston haastattelun avulla, sillä näin saimme mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja tarkan kuvan oppilaiden kokemuksista liittyen siirtymään. Haastattelu on myös tavallisin fenomenografinen aineistonkeruumene-

telmä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 136). Pohdimme haastattelutapana yksilö- ja ryhmähaastattelua, mutta päädyimme kuitenkin yksilöhaastatteluihin, koska tutkimme henkilökohtaisia kokemuksia siirtymistä. Vilkka (2005, 101) toteaaakin yksilöhaastattelun soveltuvan henkilökohtaisten kokemusten tutkimiseen ja ryhmähaastattelun puolestaan yhteisön käsitysten tutkimiseen, joten tämä tukee meidän valintaamme yksilöhaastattelusta.

Haastattelutilanteessa tutkija saattaa olettaa, että lapsi ymmärtää jonkin termin, koska se vaikuttaa tutulta ja yleiseltä, mutta lapsi voi ymmärtää termin toisella tavalla. Mikäli tutkija ei ota tätä asiaa huomioon haastatteluissa tutkimuksen eettisyys kärsii. (Freeman & Mathison 2009, 75.) Haastattelukysymyksiä miettiessä meidän piti pohtia tarkasti tätä seikkaa, sillä oppilaille oli diagnosoitu kielenkehityksen erityisvaikeus, joten jouduimme todella harkitsemaan mitä sanavalintoja käytämme, jotta oppilas ymmärtää mitä häneltä kysytään. Haastattelu sopi mielestämme paremmin nuorille oppilaille ja etenkin kun oppilailla on diagnosoitu kielenkehityksen vaikeuksia, jonka vuoksi kirjallinen tuottaminen voisi olla haastavaa. Keskustelimme oppilaiden entisen erityisopettajan kanssa haastatteluista ja saimme häneltä vinkkejä haastattelutilanteisiin.

Pyrimme tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan ja helpon oppilaan kannalta. Kanasen (2014, 89) mukaan haastattelijan on pyrittävä saamaan haastatteluilmapiiristä luottamuksellinen ja olla aidosti kiinnostunut asiasta sekä kunnioittaa haastateltavaa. Tarjolla oli herkkuja, jotta tilanne ei vaikuttaisi liian vakavalta. Haastattelujen aamuna keräsimme haastatteluun osallistuvat oppilaat heidän vanhaan pienluokkaan ja kerroimme hieman itsestämme ja tutkimuksesta sekä siitä mikä on tutkielman tavoite ja mihin heidän haastatteluja tullessaan käyttämään. Pyrimme myös kutsumisella vanhaan pienluokkaan saamaan oppilaille muistoja ajalta, jolloin he opiskelivat erityisopetuksen pienluokassa ja lievittämään oppilaiden jännitystä.

Kielihäiriöisen oppilaan haastattelussa haastavaa on se, että tutkijan ja tutkittavan välille tulee olla yhteinen kieli niin, että tutkittava ymmärtää mitä tutkija kysyy. Lapsia haastatellessa on tärkeää käyttää lasten omaa kieltä, mikä edellyttää

haastattelijalta kuuntelemista ja lapsen puhettavan tunnistamista, jolloin haastattelija pystyy muokkaamaan omaa puhettaan lapsen kieltä ja kommunikaatiota poja vastaavaksi. (Kananen 2014, 90; Alasuutari 2005, 154.) Haastattelun luotettavuuden vuoksi meidän tuli haastattelutilanteissa puhua selkeästi ja selventää kysymykset niin, että oppilas pystyi vastaamaan niihin. Meidän tuli myös kiinnittää huomiota siihen, että emme tulkinneet oppilaan vastauksia väärin vaan varmistimme epäselvät asiat oppilailta. Lapsia haastatellessa perustana on luottamus siihen, että lapsi on paras asiantuntija kertomaan kokemuksistaan (Roos & Rutanen 2014, 28). Haastattelutilanteessa emme kyseenalaistaneet haastateltavan vastauksia tai tuoneet esiin omia käsityksiä asioista. Haastattelujen aikana haastattelija vahvistaa, laajentaa ja muokkaa omia ajatuksiaan tutkittavasta aiheesta (vrt. Kananen 2014, 89).

Toteutimme haastattelut puolistrukturoidusti, mutta Metsämuuronen (2009, 247) nimittää puolistrukturoitua haastattelua käsitteen yksinkertaistamiseksi teemahaastatteluksi. Teemahaastattelu sopii hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa tutkittavasta aiheesta tarvitaan perusteluja. Teemahaastattelussa kysymysten muotoa ja järjestystä ei ole ennalta mietitty vaan tilannetta voi kuvata vuorovaikutukselliseksi keskusteluksi, jonka puitteissa pyrimme saamaan haastateltavilta selville meitä kiinnostavat ja tutkielman kannalta tärkeät asiat (ks. Eskola & Vastamäki 2015, 27). Teemahaastattelu toteutuu silloin, jos haastattelijalla on jonkinlainen käsitys tutkittavasta ilmiöstä, jotta hän pystyy rakentamaan aihealueet, joihin haluaa haastattelussa saada vastauksia. Tärkeää on pitää mielessä oma tutkimusongelma, johon on kysymysten avulla etsimässä vastausta. (Eskola & Vastamäki 2015, 35.) Olimme valinneet kolme teemaa, jotka toimivat haastatteluissa pohjana ja antoivat suuntaa haastattelujen etenemiselle. Teemoina olivat oppilaille: aika ennen siirtymää, siirtymien valmistelu ja siirtymien jälkeinen aika yleisopetuksessa. Opettajilta emme voineet kysyä ajasta ennen siirtymää, sillä heidän roolinsa oppilaiden koulupolulla alkoi usein vasta siirtopalaverissa, kun oppilasta alettiin integroida. Opettajien haastattelurungossa oli teemoina: Siirtymien valmistelu, siirtymävaihe ja siirtymän jälkeinen aika.

6.3 Fenomenografinen analyysi

Aineiston keräämisen jälkeen seuraavana vaiheena oli litterointi eli nauhoitetun puheen muuttaminen tekstiksi. Litteroinnissa haastattelija ei saa muuttaa mitään haastateltavien sanomisia, sillä tämä on suoraan verrannollinen tutkielman luotettavuuteen. Litteroinnissa huomioimme myös sanattomat viestinnät kuten äänenpainot ja puheen tauot, mikäli ne toivat lisäarvoa haastattelulle. (vrt. Vilkkä 2015, 137–139.) Litteroinnin jälkeen aloimme tutustua aineistoon tarkemmin. Kumpikin tutkija luki aineiston ensin yksinään huolellisesti, jonka jälkeen kokoonnuimme ja keskustelimme omista havainnoista. Koemme, että tämä auttoi huomaamaan aineistosta mahdollisimman paljon asioita, sillä toinen saattoi löytää jotain olennaista tutkielman kannalta, mikä oli jäänyt toiselta huomaamatta.

Litteroinnin jälkeen etsimme aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia, jotka lajittelimme ja järjestelimme eri teemojen alle. Näistä syntyi siis Martonin (2005, 154) luokittelemat merkitysyksiköt (pool of meanings). Analyysin toisessa vaiheessa on tärkeää keskittyä vain aineistosta löytyviin ilmauksiin, eikä niitä tuottaneisiin haastateltaviin. Aloimme siis etsiä samanlaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia, jotka liittyivät olennaisesti tutkimusongelmaan. Tässä vaiheessa kävimme aineiston yhdessä läpi haastattelu kerrallaan, nostaen esiin molempien huomioita, alleviivauksia, muistiinpanoja sekä tehtyjä merkintöjä. Huomio siirtyi tässä vaiheessa ilmauksista niiden merkityksiin. (Niikko 2003, 33–34). Tämä vaihe analyysistä oli aikaa vievää ja ryhmittely sekä lainausten uudelleen järjestelyä tapahtui paljon (vrt. Marton 2005, 154). Jouduimme useamman kerran miettimään merkitysyksikköjä, jotta jokainen teeman sisällä oleva merkitysyksikkö liittyy tiettyyn tutkimuskysymykseen. Taulukossa 1 on havainnollistettu tätä prosessia.

Taulukko 1. Tiivistetty versio analyysin toisesta vaiheesta.

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Teema
Heidi: <i>”hirveän mukava opettaja oli”</i>	opettaja	

<i>Olli: “ei mulla ollut kaverireita siellä”</i>	kaverisuhteet	Oppilaan opiskelu erityisopetuksen pienryhmässä
<i>Sami: “sain apua niihin (vaikeisiin tehtäviin)”</i>	oppimisen tuki	
<i>Opettaja 1: “edelliseltä opettajalta sain kyllä hirveästi tietoa niinkö Samista”</i>	tiedonsiirto	Siirtymien suunnittelu ja valmistelu
<i>Opettaja 2: “[...] tuota pidettiin ensin siirtopalaveri [...]”</i>	siirtopalaveri	
<i>Opettaja 3: “ihan ensimmäiseksi [...] ne oli liikunnan- tai käsityön- tai kuvistunteja [...]”</i>	integraatiotunnit	
<i>Opettaja 5: “[...] että on niinku joku henkilö (apuna) matematiikan tunneilla aina tai melkein aina”</i>	erityisopettajan apu	Oppilaan siirtyminen yleisopetuksen luokkaan
<i>Opettaja 3: “[...] jo kyllä tosi mukavasti sulautunut [...] ja pääsee siihen luokkahenkeen niinkö mukkaan”</i>	ryhmytyminen	

Seuraavassa analyysin vaiheessa aloimme luoda merkitysyksiköistä (pool of meanings) kategorioita (Marton 2005). Tässä vaiheessa otimme näkyviin kaikki

laatimamme merkitysyksiköt ja aloimme miettiä niille suurempia kategorioita, joiden sisään lisäsimme siihen kuuluvat merkitysyksiköt. Osalle merkitysyksiköistä oli hankala määrittää kategoriaa, mutta pienen pohdinnan jälkeen saimme ne kaikki sopimaan jonkun suuremman kategorian alle. Tässäkin analyysivaiheessa koemme eduksi sen, että meitä oli kaksi, jolloin ajatusten ja ideoiden vaihtaminen oli helppoa. Kategorioiden rajat tuli määrittää tarkasti sisällön perusteella, jotta kategoriat eivät menneet päällekkäin toisten kanssa. Kategorioiden tuli olla selkeitä ja jokainen niistä kertoo jotain uutta tavasta kokea tutkittava ilmiö. (vrt. Niikko 2003, 36; Marton 2005, 154.)

Kategorioiden muodostamisen jälkeen aloimme miettiä niille edelleen laaja-alaisempia ylemmän tason kategorioita eli niin kutsuttuja kuvauskategorioita (Niikko 2003, 36). Tämä tapahtui vertailemalla ja yhdistelemällä alemman tason kategorioita, jotka teimme siis analyysin edellisessä vaiheessa. Kuvauskategoriat edustavat laadullisesti erilaisia tapoja kuvata ja kokea ilmiö, ja niiden pohjalta raportoimme tutkielman tulokset (Marton & Booth 1997, 125.) Opiskelu ja oppimisen tuki erityisopetuksen pienluokassa sekä opiskelu ja oppimisen tuki yleisopetuksen luokassa -alakategoriat olivat ensin samassa opiskelu ja oppimisen tuki -kategoriasa, mutta koska kuvauskategoriajärjestelmään näitä ei saatu sovitettua, jaoimme kategorian kahteen.

Ylemmän tason kuvauskategorioita syntyi yhteensä kahdeksan:

1. Opiskelu ja oppimisen tuki erityisopetuksen pienluokassa
2. Opiskelu ja oppimisen tuki yleisopetuksen luokassa
3. Luokan ilmapiiri ja kaverisuhteet erityisopetuksen pienluokassa
4. Luokan ilmapiiri ja kaverisuhteet yleisopetuksen luokassa
5. Yhteistyö
6. Integrointitunnit
7. Oppilaan odotukset ja pelot
8. Kokemus siirtymän onnistumisesta

Kuvauskategorioiden jälkeen aineiston pohjalta tehty kuvauskategoriajärjestelmä sisältää ne teemat, joiden alla kuvauskategoriat kuvataan tuloksissa. Nämä tee-

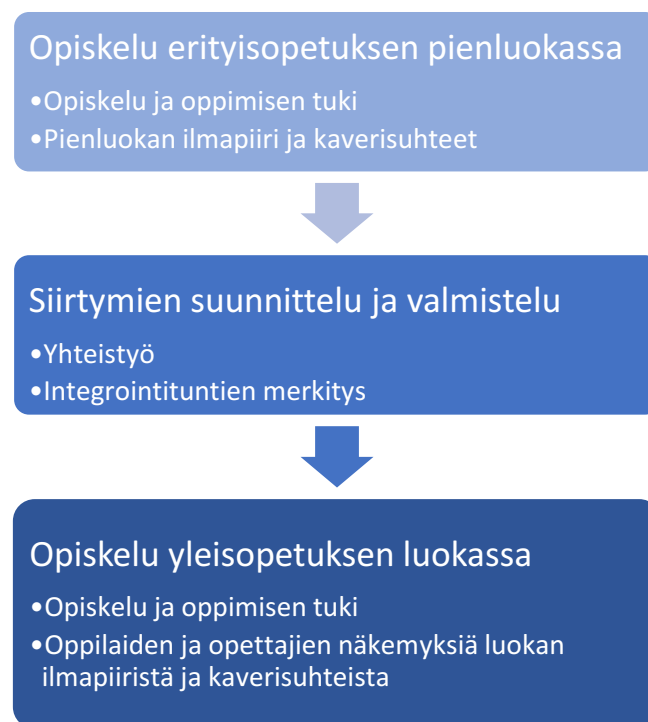
mat ovat: *Opiskelu erityisopetuksen pienluokassa, Siirtymien suunnittelu ja valmistelu sekä Yleisopetukseen siirtyminen.* Näiden kuvauskategorioiden lopullinen rajaaminen oli hankalaa ja jouduimme tässä vaiheessa vielä jakamaan alatason kategorioita uudestaan.

Taulukko 2. Esimerkki analyysin kolmannesta ja neljännessä vaiheesta. (Tee-
mana Oppilaan opiskelu erityisopetuksen pienluokassa)

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
tehtävien helppous	Tehtävät	Opiskelu ja oppimisen tuki erityisopetuksen pienluokassa
tehtävien vaikeus		
opettaja auttaa	Avunsaanti	
avustaja auttaa		
apua saa heti		
opiskelu etenee liian nopeaa	Opiskelutahti	
opiskelu etenee liian hitaasta		
luokassa maalataan	Luokan muut toiminta	
pelitunnit		
luokassa kiva olla	Viihtyminen luokassa	Luokan ilmapiiri ja kaverisuhteet erityisopetuksen pienluokassa
luokassa paljon kavereita	Kaverisuhteet	
muissa luokissa kavereita		
luokassa ei kavereita		

luokkakaverit kiusaa	Kiusaaminen	
luokkakaverit härnää		

Lopuksi teimme tulosavaruuden (kuvio 1) mukaillen Niikkaa (2003, 39), jonka pohjalta tulokset kuvataan tulososiossa.



Kuvio 1. Tulosavaruus erityistä tukea tarvitsevan oppilaan koulusiirtymästä

6.4 Luotettavuus ja eettisyys

Hyvää tieteellistä käytäntöä koskevien ohjeiden noudattaminen on pohja tieteellisen tutkimuksen eettisyydelle ja luotettavuudelle. Tutkijalta vaaditaan koko tutkimusprosessin ajan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Olemme raportoineet jokaisen tutkielman vaiheen mahdollisimman tarkasti, jotta lukijoille selviää tutkielman eteneminen (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Pietarinen (2002, 59) puhuu siitä, mitä huolellisemmin

perusteltua informaatiota tutkija esittää, sitä paremmin hän toteuttaa tutkimukselle asetettuja päämääriä. Raportoinnin lisäksi olemme myös perustelleet valinnat, jotka olemme tutkielmaa liittyen tehneet. Toivomme tämän selkeyttävän lukijalle tutkielmamme kulkua ja tekemiämme valintoja.

O'Reillyn, Ronzonin & Dogran (2013, 27) mukaan varsinkin lapsia ja heidän kokemuksiaan tutkittaessa eettiset kysymykset tulee ottaa tarkasti huomioon, jotta osallistujien psyykinen turvallisuus voidaan taata. Lasten tulee saada itse päättää osallistuvatko he tutkimukseen ja lisäksi tutkijan tulee selvittää lapselle ymmärrettävästi tutkimuksen luonne ja tarkoitus.

Ennen aineistonkeruuta keräsimme tutkimusluvut kaikilta tutkimukseen osallistuneilta (Liitteet 1, 2 ja 3). Tämä kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Oppilaat tarvitsivat oman suostumuksen lisäksi myös huoltajan suostumuksen, sillä huoltajat ovat vastuussa lapsista (Masson 2005, 234; Alasuutari 2005, 147–148). Kerroimme tutkimuslupien yhteydessä mahdollisimman tarkasti tutkielman tarkoituksen ja tavoitteet, jotta haastattavat tiesivät, mihin ovat ryhtymässä ja mitä heiltä vaaditaan. Annoimme heille myös omat yhteystietomme, jos he halusivat esittää lisäkysymyksiä tutkielmaan liittyen. Tutkimusluvuissa ilmeni myös tutkielman ohjaaja, johon pystyi tarvittaessa olemaan yhteydessä. Kerroimme, että tutkielmasta sai vetäytyä pois missä vaiheessa tahansa ilmoittamalla siitä meille. (vrt. O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 46.) Tutkielmaan osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja lupasimme säilyttää jokaisen osallistujan anonymiteetin. Tutkielmaan osallistuneiden koulu ei myöskään tule ilmi, vaan puhumme yleisesti eräästä Pohjois-Suomen alueella toimivasta peruskoulusta.

Tutkielman luotettavuutta lisää se, että tutkimusongelmaan etsitään vastauksia niin oppilaiden kuin opettajien näkökulmasta. Haastattelutilanteissa aikuisten kielellinen tuottaminen oli huomattavasti runsaampaa kuin oppilaiden. Meillä oli välillä vaikeuksia saada oppilaiden haastatteluista esiin kaikki haluamamme tieto. Tässä tutkielmassa tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että otos on melko pieni ja antaa kuvan vain yhden peruskoulun siirtymämallista. Tämä vaikuttaa tutki-

mustulosten yleistettävyyteen. Se, että tutkielmassa tutkijoita on kaksi ja molemmat olivat jokaisessa tutkielman vaiheessa osallisena, parantaa myös tutkielman luotettavuutta, sillä olemme koko prosessin ajan pystyneet keskustelemaan, jakamaan ja pohtimaan kriittisesti tekemiämme valintoja. Tutkimuksessa olemme käyttäneet paljon eri lähteitä. Olemme tarkastelleet lähteitä kriittisesti ja valinneet vain tutkielmaa tukevia tutkimuksia ja kirjallisuutta. Tämä lisää osaltaan myös tutkimuksemme luotettavuutta.

Aineistosta tehtyjen kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuus ei ole absoluuttista, sillä fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti muodostetut luokat ovat meidän konstruktioitamme, ja toinen tutkija voisi tehdä näistä erilaiset kategoriat (Niikko 2003, 40). Valitsemamme tutkimusmenetelmän avulla saamme laajasti tietoa haastateltavien kokemuksista siirtymästä kielenkehitystä tukevalta pienluokalta yleisopetuksen piiriin.

7 TULOKSET

Tutkielmaan osallistuneiden oppilaiden nimet on muutettu, jotta heitä ei voi tunnistaa. Käytämme oppilaista nimiä Simo, Sami, Olli, Heidi, Niko, Eetu ja Lotta. Muun muassa Bishopin (2006) tutkimuksessa ilmeni, että kielenkehityksen erityisvaikeudet ovat pojilla yleisempiä kuin tytöillä. Tämä näkyy tutkimuksen erityisopetuksen pienluokan poikavoittoisuudella (ks. Huhtanen 2011, 73).

Päätimme olla nimeämättä opettajia, koska mielestämme se olisi tehnyt tuloksista vaikeammin luettavia. Opettajat on kuitenkin numeroitu, jotta voidaan erottaa kunkin opettajan haastattelut toisistaan. Tutkimustulokset olemme kirjanneet kronologisesti alkaen ajasta ennen siirtymää aina siirtymän jälkeiseen aikaan. Käytämme tulosten analysoimiseen apuna lainauksia niin oppilaiden kuin opettajien haastatteluista. Oppilaiden HOJKS:t tai pedagogiset arviot eivät tule ilmi tuloksissa, sillä käytimme näitä pelkästään apuna haastatteluissa. Lainauksissa olemme käyttäneet [...] merkintää tarkoittaen, että olemme jättäneet osan lainauksesta kirjoittamatta. Olemme lisänneet joihinkin kohtiin puuttuvan sanan kaarisulkeisiin (), jotta haastateltavan sanoma ei jäisi epäselväksi. Nämä valinnat olemme kuitenkin tehneet niin, että asiayhteys ei ole muuttunut. Lisäksi tulosten lopusta löytyy narratiiviset tapauskertomukset kahden oppilaan koulupolusta.

7.1 Opiskelu erityisopetuksen pienluokassa

Kaikki haastattelemamme oppilaat tulivat samasta pienluokasta ja heillä kaikilla oli ollut siellä sama erityisopettaja. Oppilailla oli mahdollisuus opiskella kielenkehityksen erityisvaikeuksiin erikoistuneessa erityisopetuksen pienluokassa kolmanteen luokkaan asti, jonka jälkeen siirtymä joko yleisopetukseen tai toiseen erityisopetuksen pienluokkaan oli kaikilla edessä. Pienluokka oli sijoitettu fyysisesti muun koulun yhteyteen ja samalla käytävällä oli yleisopetuksen luokkia. Oppilaat siis kohtasivat jatkuvasti koulupäivän aikana muiden luokkien oppilaita, joiden kanssa heillä oli kaverisuhteita, eli he olivat fyysisen integraation lisäksi myös integroituneet sosiaalisesti.

7.1.1 Opiskelu ja oppimisen tuki erityisopetuksen pienluokassa

Kivirauman (1995) ja Jahnukaisen (2001) tutkimustuloksissa nousi esiin, että erityisluokan oppilaat suhtautuivat myönteisesti niin erityisopettajaan kuin erityisopetukseen. Samoja tuloksia ilmeni myös tämän tutkielman tuloksissa, sillä suurin osa haastatteluun osallistuneista oppilaista oli kokenut pienluokassa olemisen mieluksena ja opiskelun oli koettu onnistuneen siellä hyvin. Kaikki oppilaat pitivät erityisopetuksen pienluokan opettajasta ja puhuivat hänestä positiiviseen sävyyn. Lisäksi opiskelua kuvailtiin helpoksi, mukavaksi ja hauskaksi.

Heidi: "Hirveän mukava opettaja [...] ei ole liian tiukka"

Niko: "Kiva ja hauska (erityisopettaja)"

Sami: "Siellä (erityisopetuksen pienluokassa) oli hauskaa olla"

Olli: "Siellä (erityisopetuksen pienluokassa) oli niin helppoa"

Eetu: "No siinä (erityisopetuksen pienluokassa) oli aika kivaa opiskella"

Heidi: "No siellä (erityisopetuksen pienluokassa) oli kivaa ja hauskaa"

Kivirauman (1999) ja Jahnukaisen (2001) tutkimustuloksista käy myös ilmi, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat pitäneet erityisluokkasijoittelua hyödyllisenä. Hatakka (2007, 176) sekä Alatalo (2007) ovat löytäneet tutkimuksissaan samanlaisia tuloksia. Alatalo (2007) nostaa esiin myös pienen ryhmäkoon positiivisen vaikutuksen oppilaiden ja opettajien väliseen suhteeseen, joka nähdään positiivisena tekijänä oppilaiden oppimisessa. Kaikki haastattelemamme oppilaat olivat sitä mieltä, että he olivat saaneet tarpeeksi tukea pienluokassa. Opiskelu oli koettu pääosin helpoksi ja tarvittaessa apua oli saatu opettajalta ja luokassa olleilta koulunkäynninohjaajilta. Oppilaiden tukemiseen pystyttiin pienluokassa vastaamaan hyvin luokkakoon ollessa pieni ja koulunkäynninohjaajien määrän ollessa riittävä suhteessa luokan kokoon.

Sami: “Siellä oli aika helppo tehdä tehtäviäki [...] pienryhmässä oli helpompia tehtäviä [...] sain apua niihin (tehtäviin) opettajalta ja nekin (koulunkäynninohjaajat) sitten autto”

Lotta: “Se oli hyvä (erityisopettaja) [...] auttoi laskuissa ja kaikessa, [...] ja siellä oli myös Päivi, apuopettaja”

Olli: “Hyvää tukea sain opettajalta [...], myös ne avustajatki autto”

Yksi oppilas kertoi, että opiskelu oli edennyt hänen mielestään pienluokassa liian hitaasti. Yleisopetuksessa opiskelutahti oli ollut nopeampi ja tämän vuoksi yleisopetuksessa opiskelu oli hänelle mieluaisampaa.

Eetu: (Opiskelu yleisopetuksessa verrattuna opiskeluun pienluokassa tuntuu) hyvältä, no koska paremmalta ainaki, koska siellä (pien-)luokassa, koska siellä pitää niinkö hitaasti tehdä niitä tehtäviä”

7.1.2 Pienluokan ilmapiiri ja kaverisuhteet

Moni haastatelluista kertoi erityisopetuksen pienluokka-aikaisista muistoistaan, jotka eivät liittyneet niinkään opiskeluun vaan luokan erilaisiin toimintoihin, tapahumiin ja ilmapiiriin.

Heidi: “No siellä oli lelupäiviä”

Simo: “No ku oli pieni luokka ja sitten hauskuutta paljon”

Sami: “Mie piirsin siellä aika paljon ja sitten pysty pelaamaan lautapelejä, jos ei ollu tekemistä ja oli tehny tehtävät”

Suurimmalla osalla oppilaista oli ollut kavereita pienluokassa ja yleisopetuksen luokilla. Olli kertoi, että hänen kaikki kaverinsa opiskelivat yleisopetuksessa. Tästä huolimatta hän koki pienluokassa olon mukavaksi.

Olli: ”Ei mulla ollut siellä kavereita (pienluokassa) [...], mutta oli muilla luokilla, [...] välillä oli mukavaa (opiskelu pienluokassa), ku sielä oli niin helpoa ja ne päivän pituudet”

Kaikki haastatteluihin osallistuneet oppilaat kertoivat kaverisuhteet positiiviseksi tekijäksi kouluviihtyvyyteen (ks. myös Bishop ym. 2000, 155; Juvakka 2017, 2). Heidi oli ainoa tyttö pienluokassa opiskellessaan ja hän koki tämän negatiivisena. Heidi kertoi luokassa olleen muutamia kavereita, sen sijaan luokan ulkopuolisia kavereita hänellä ei ollut. Toinen haastatteluun osallistuneista tytöistä, nimeltään Lotta, oli ainoana kokenut kiusaamista ja hännäämistä ollessaan pienluokassa. Kiusaamisessa oli ollut niin fyysinen kuin psyykkinen puoli.

Heidi: ”No mie olin ainoa tyttö, nii mie olin poikien kans sitte, [...] olihan se aika ärsyttävää ko ainoa tyttö niin”

Lotta: ”Et ne kaks poikaa kiusaa mua koko ajan [...] ne koko ajan töni ja on ärsyttäviä ja ne hännäs minua”

7.2 Siirtymien suunnittelu ja valmistelu

Tutkimuskoulun siirtymämallin (ks. sivu 21) mukaisesti oppilaiden siirtymiä alettiin valmistella heti pienluokkaan sijoittamisen jälkeen, jolloin heille valittiin yleisopetuksen yhteistyöluokat. Oppilaiden integrointitunteja yleisopetuksen yhteistyöluokkaan pyrittiin toteuttamaan oppilaiden valmiuksien mukaan mahdollisimman pian heti ensimmäiseltä luokalta lähtien. Jokaiselle oppilaalle tehtiin yksilöllinen suunnitelma yleisopetukseen siirtymisestä ottaen huomioon oppilaan oppimisen ja kielenkehityksen haasteet.

7.2.1 Yhteistyö oppilaan siirtymän suunnittelussa ja valmistelussa

Koulun siirtymämallissa korostuu yhteistyö opettajien, oppilaan ja vanhempien sekä muiden ammattilaisten kanssa, kuten koulukuraattorin tai -psykologin. Oppilaan osallisuutta painotetaan häntä koskevissa päätöksissä (ks. Lakkala 2008, 215–216; Väyrynen 2001, 20). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artiklassa julistetaan, että jokaisella lapsella on oikeus olla päättämässä itseään koskevista asioista (Unicef 2013). Tutkimuksessamme tämä ei täysin toteutunut, sillä, oppilaat olivat saaneet osallistua vaihtelevasti siirtymän suunnitteluun (ks. Kiilakoski 2008, 8). Suurin osa oppilaista oli saanut olla mukana siirtopalavereissa. Oppilaat kokivat kuitenkin, että vaikka heidän mielipiteitään siirtymästä oli kysytty, siirto olisi tullut joka tapauksessa.

Niko: “Vissiin multa kysyttiin (mielipidettä siirtymästä)”

Olli: “Sain sanoa (mielipiteen)”

Eetu: “Se (siirtymä) vaan päätettiin [...] olisin halunnut jäädä tuohon (erityisopetuksen pienluokkaan) ku siellä oli mukavampaa”

Sami: “[...] ihan sama niinkö, että meenkö mie sinne vai en (vastaus kysyttäessä haluaako siirtyä yleisopetuksen luokkaan)”

Eniten haastatelluista oppilaista mukana siirtymän valmistelussa oli ollut Simo, joka oli itse toivonut, mihin luokkaan hänet sijoitettaisiin ja tämä toive oli toteutunut.

Simo: “Mie halusin luokkaan missä tuo Kalle (nimi muutettu) oli [...] pääsin siihen sitte”

Osa oppilaista olisi ennemmin jäänyt pienluokkaan ja toiset taas kokivat positiiviseksi tulevan siirtymän yleisopetuksen luokkaan. Positiivisiin kokemuksiin luettiin syiksi erityisesti kaverisuhteet ja jo tutuksi tulleet luokan rutiinit.

Heidi: "Mulle tuli heti se, että en mie halua kö mulle tuli heti, että kaikki on sitten nii vaikeaa"

Sami: "No vähä oudolta (tuntui siirtyminen), ku mä en ollu pitkää aikaa ollu siellä"

Simo: "Se tuntu aika hyvälle ku siirryin sinne luokkaan"

Eetu: "No normaalilta ku mä olin ollut siellä ennenkin"

Niko: "No ihan kivalta ku näki pitkästä aikaa kavereita"

Oppilaita koskevissa siirtopalaverissa olivat osallisena oppilaan huoltajat, pienluokan erityisopettaja, tulevan yleisopetuksen luokanopettaja, joissain tapauksissa rehtori sekä oppilas itse, mikäli hän halusi. Haastatteluista käy ilmi, että siirtopalavereita oli pidetty, mutta käytännössä niiden sisältö on ollut tapauskohtaista, eikä palavereiden merkitystä siirtymän onnistumisessa korostettu samalla tavalla, mitä sen ajateltiin teoriassa hyödyttävän (vrt. Ahtola 2016, 176–177; Rose & Howley 2007, 104–105). Yhteistä kaikissa siirtopalavereissa oli kuitenkin ollut se, että erityisopettaja ja luokanopettaja olivat tehneet yhteistyötä siirtopalavereissa ja niiden jälkeen ja oppilasta sekä hänen huoltajia oli kuultu.

Opettaja 1: "Sen siirtopalaverin kautta oikeastaan tuli sitä tietoa siitä, mutta en nyt tiiä, että tuliko sitä sitten niin paljoa, että sillä ei tavallaan hirveästi kuitenkaan ollu, että ei nyt tietenki sain sitte hänen paperit sitte, joo.."

Opettaja 3: "[...] että se (siirtymä) meni niinku ne liukuportaat luokasta toiseen, että ei ollu mitään hyppyjä tai edistymisen suhteen mitään sen suurempaa" [...] me tehtiin pienluokan opettajan kanssa aika paljon yhteistyötä [...] ja sitten sitä yhteistyötä kottiin, ettei tullut mitään tietokatkosta [...] elikkä hyvin avoimesti vaihdettiin kuulumisia puolin ja toisin, me opettajien kesken pienluokan opettajan kanssa ja sitten kodin suhteen niin varmaan se on ollut iso tekijä siinä (siirtymän onnistumisessa)"

Opettaja 4: "No pienluokanopettajan kanssa juteltiin ja hän on sit jutellu vanhempian kanssa tieteenki ja tottakai Lottaakin on kuultu"

7.2.2 Integroituntien merkitys siirtymissä

Uutela-Molanderin & Ilmosen (2005, 88) tutkimuksessa luokanopettajat kertoivat haluavansa tietoa siirtyvän oppilaan sosiaalisista taidoista, kaverisuhteista, koulumotivaatiosta ja työskentelytaidoista, tiedot näistä auttavat tukemaan oppilasta paremmin. Oppilaita alettiin integroida ensiksi taito- ja taideaineiden oppitunneille koulun siirtymämallin mukaisesti (ks. Jokinen 2012). Näillä tunneilla oppilaiden oppimisvaikeudet eivät näyttäyty yhtä voimakkaana, ja pienluokan oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia myös yleisopetuksessa. Oppilaiden tunteja yleisopetuksessa pyrittiin joissain tapauksissa lisäämään sitä mukaa, kun oppilaan taidot kehittyivät. Oppilaat kokivat, että integroititunnit olivat auttaneet sopeutumisessa uuteen luokkaan ja siirtymä tuntui luonnolliselta.

Opettaja 3: "Ensin ne oli, vaikka muutaman päivän tai joitaki tunteja, oikeastaan ihan ensimmäiseksi silleen että ne oli joko liikuntatunteja tai käsityötunteja tai kuvistunteja [...] sitten ne rupes olemaan viikon, kaks viikkoa kävi aina meillä täällä ja meni sitten takasin omaan luokkaan ja sitten pisin jakso varmaan oli, että ne oli kuukauden mulla"

Opettaja 4: "Lottahan on käynyt meillä meän luokassa oikeastaan ekaluokasta asti, niinko sillain vähäsen, että aluksi on ollu taito- ja taideaineissa [...] ja sitten nyt syksyllä sitten Lotta alko olla enempi, että kaikki meillä on just kaikki yhteiset käsityöt ja englannin ryhmässä"

Heidi: "No miehän kävin välillä myös siellä isossa luokassa, nii sitte mää sain siellä kavereita"

Eetu: "No se oli niinku normaalia (käydä integroititunneilla)"

Yleisopetuksen luokanopettaja, siirtyvä oppilas ja tuleva luokka olivat saaneet tutustua jo ennen lopullista siirtymää. Pietarinen (1999, 147) on todennut, että sosiaaliset suhteet edistävät oppilaiden sopeutumista ja ovat merkityksellisiä oppilaiden selviytymisessä uudessa oppimisympäristössä. Myös Strullyn & Strullyn (2000, 142) tutkimuksessa tulee ilmi, että sopeutuminen uuteen yhteisöön ilman kaverisuhteita on lähes mahdotonta. Haastattelemamme oppilaat olivat luoneet siirtymiä positiivisesti edistäviä kaverisuhteita integroituntien aikana. Kaverisuhteet koettiin helpottavaksi tekijäksi uuteen luokkaan mennessä, ja ne olivat myös se tekijä, jonka vuoksi lopulliset siirtymät koettiin positiivisina.

Heidi: “[...] niin sitten mä sain siellä kavereita”

Niko: “Tuntu kivalta (integraatitunnit), koska näki pitkästä aikaa kavereita”

Simo: “Siellä (yleisopetuksen luokassa) oli jo yks valmis kaveri, ni sitten sain siitä enemmän kavereita”

Olli: “Siellä (yleisopetuksen luokassa) oli kaikki kaverit”

Heidin kohdalla opettajat näkivät mahdolliseksi ongelmaksi hänen heikot taitonsa luoda ystävyys-suhteita, ja näiden suhteiden syntymiseen panostettiin ennen lopullista siirtymää. Pienluokan erityisopettaja ja yleisopetuksen luokanopettaja olivat päättäneet tehdä yhteistyötä ja edesauttaa Heidin kaverisuhteiden syntymistä. Heidin tulevasta luokasta eräs oppilas oli käynyt välillä pienluokassa peli- ja leikkitunneilla, jonka tarkoitus oli edesauttaa ystävyys-suhteen syntymistä ja tämän toivottiin helpottavan Heidin siirtymistä yleisopetuksen luokkaan.

Opettaja 3: “Yritettiin semmosta niinkö Heidin kohalla, että ku tiiettiin, että on se kaveriongelma [...] niin meiltä kävi aina yks tyttö Heidin luona[...] niitä yritettiin niinkö sulauttaa, että lähtis jotakin kautta sit rakentumaan (ystävyyssuhteet)”

Ystävyys-suhde ei lähtenyt kuitenkaan kehittymään tavalla, jolla opettajat olivat toivoneet. Tytöille ei syntynyt syvempää ystävyys-suhdetta ja he eivät viettäneet

aikaa keskenään pienluokkavierailujen ulkopuolella. Aikaisempien tutkimusten valossa on kuitenkin tärkeää, että heille annettiin tämä tilaisuus toisiinsa tutustumiseen, sillä tämän kaltaisia tilanteita tulee järjestää, jotta ystävyyssuhteita lähtisi muodostumaan. (ks. Strully & Strully 1996; Bishop ym. 1996.)

Heidi: "Alussa mua vähä kiusattiin, ko mulla on lasit, mutta sitten ei mua enää siitä kiusata [...] äiti tuli käymään koululla, niin se loppui"

Leino-Enqvist & Teittinen (2005, 71) näkivät omassa tutkimuksessaan integrointituntien tuloksena oppilaiden tutustuneen toisiinsa ja tätä kautta myös hyväksymään sekä arvostamaan erilaisuutta. Myös tutkimuksemme tuloksissa suurinosa oppilaista ja opettajista nosti esiin integrointituntien positiivisen vaikutuksen. Integrointitunnit olivat tuoneet monelle turvallisuuden tunteen siirtymiseen, sillä tulevan luokan rutiinit olivat tulleet tutuiksi. Tämän koettiin auttavan lopullisessa siirtymässä.

Eetu: "No semmosia normaaleja (tuntemuksia), niinkö mä eka menin sinne, siellä oli niinku semmosta normaalia ja niin sitten ku mä taas menin sinne toisen kerran, ni siellä oli samanlaista, ku mä ekaa kertaa tulín sinne"

Opettaja 4: "[...] et sillälailla oli niinku tuttu oppilas ja tuttu ryhmä niinku puolin ja toisin [...]"

Opettaja 2: "[...] luokka pääsee tutustumaan siihen siirtyjään ja hän pääsee sitte tutustumaan siihen luokkaan, että tehä se sillee pienemmissä pät-kissä, ettei kerralla rysäytetä kesän aikana [...]"

Pidemmät integrointijaksot oli toteutettu niiden opettajien luokkiin, jotka tekivät aktiivisesti yhteistyötä erityisopetuksen pienluokan ja luokan erityisopettajan kanssa. Paljon yhteistyötä tehnyt luokanopettaja kertoi haastattelussa esimerkiksi pitäneensä yhteisiä liikuntatunteja pienluokan kanssa.

Opettaja 4: "Meillä on ollu niinku pienluokan erityisopettajan kanssa yhteiset liikuntatunnit jo ihan ykkösellä ja kakkoselle [...] meillä on kaikki yhteiset käsityöryhmät [...] meillä on ollu hirveästi niinku paljon enemmän ku monella muulla semmosta yhteistyötä rakenneltu"

Vähemmän pienluokan kanssa yhteistyötä tehneiltä opettajilta nousi esiin toive siitä, että oppilaat kävisivät myös muilla kuin taito- ja taideaineiden oppitunneilla yleisopetuksessa. Opettajat kokivat, etteivät näillä oppitunneilla päässeet täysin perille oppilaan haasteista ja siitä, miten niihin tulisi vastata. He ehdottivat tähän ratkaisuksi integroitutuntien ja -jaksojen lisäämistä sekä niiden aloittamista nykyistä aiemmin.

Opettaja 1: "No ehkä sillä lailla, että tuota nämä oppilaat vois varmaan vaikka edellisenä keväänä käydä siinä tulevassa yleisopetuksen luokassa muutamia viikkoja olemassa"

Opettaja 2: "Pikkuhiljaa ku sen (siirtymän) tekkee, että on niinku jotain ko-keilujaksoja niinkö edellisen vuoden aikana"

Opettaja 4: "Joo, kyllä tietenkin erilailla, jos ollaan kuviksessa tai jossain musiikissa tai jos on äidinkielen tai ympäristötiedon tai joku matematiikan tunti nii hänen kielelliset haasteet näyttäytyy aivan erilailla, että tottakai siinä vielä vähän sillä lailla ku en mä niin syvällisesti niistä tienny, mutta että se on tullut niinkö tutummaksi"

Haastatteluihin osallistunut luokanopettaja, joka toimi myös käsityön aineenopettaja kertoi jääneensä siirtosuunnitelmien ulkopuolelle. Opettajan kertomassa tilanteessa erityisopetuksen pienluokan oppilas oli integroitu hänen opettamansa luokan käsityötunneille. Opettaja kertoi, kuinka siirtymän suunnittelu oli tapahtunut hänen tietämättään, eikä häntä oltu valmisteltu oppilaan tuloon käsityön oppitunneille millään tavalla. Opettaja kertoi saman tapahtuneen useamman kerran tilanteissa, joissa oppilaita oli integroitu pienluokasta yleisopetukseen.

Opettaja 5: "No mulle on yleensä vaan niinkö heitetty [...] mulle ei"

oo tullu semmosia siirtymiä vaan se on niinku tullu kertaheitolla [...] ja sitten esimerkiksi yks poika tulee pienryhmästä, käy käsityöntunneilla sillon tällön, mutta siitäkää ei mulle kerrottu se vaan on sinne joskus tullu ja joskus ei ja jos tuuaan nii ei olla niinkö minun kanssa keskusteltu ollenkaan [...] että ei ole kokemusta siirtymistä oikeestaan sitten silleen kunolla”

Informaatiokatkos oli aiheuttanut sen, että opettaja ei tiennyt oppilaasta juuri mitään etukäteen ja tästä syystä hänellä ei ollut minkäänlaisia ennakkokäsityksiä (ks. Kivirauma & Wallenius 2004, 171). Opettaja kertoikin tästä syystä kokeneensa oppilaiden kanssa myös positiivisia yllätyksiä. Erään toisen opettajan haastattelusta kävi ilmi se, kuinka hän oli halunnut lähteä pienluokasta siirtyneen oppilaan kanssa puhtaalta pöydältä liikkeelle. Opettaja oli kokenut positiivisen yllätyksen, kun oppilas oli sopeutunut uuteen luokkaan odotettua aiemmin.

Opettaja 5: “[...] toisaalta hauska ku se poika sitte [...] tuli, niin sitte ku mie kehuin, että voi että sillä meni niin hyvin, niin ne oli aivan niinkö että mitä, puhutko samasta pojasta [...] hän oliki aivan eri lapsi kun en oo nähny sitä pahinta puolta hänestä ollenkaan niinku, että minkälainen hän on omassa ryhmässään on että toisaalta ihan kiva, mie olin niinkö että vau, ihanaa”

Opettaja 2: “nii olinhan mä nähny jo siinä käytävällä, että minkälaista hommaa siinä on, mutta ei se nyt sen kummemmin suurempia tunteita herättäny [...] ehkä odotukset oli, että se olis haastavampi se liikkeelle lähtö”

Siirtymää edeltävät integrointitunnit ja -jaksot oli siis toteutettu eri tavoin. Koulun siirtosuunnitelmassa nousikin esiin joustavuus, (ks. Lakkala & Thuneberg 2012, 22) sillä luokat oli fyysisesti sijoitettu samaan rakennukseen ja sen sisällä oli helppo toteuttaa oppilaiden integrointitunteja. Yhteneväistä integrointituntien toteutuksessa oli se, että jokainen oppilas oli ollut joitakin oppitunteja yleisopetuksessa. Oppilaiden siirtyessä yleisopetuksen luokkaan johonkin toiseen kaupungin kouluun, integraatiotunteja ei ole näin helppo toteuttaa. Martinmäen & Klemelän (2004, 222, 235) ja Seppälä-Pänkäläisen (2009, 90) tutkimustulokset ovat yhteneviä saamamme tuloksen kanssa, sillä myös näissä tutkimuksista käy ilmi,

että siirtymät yleis- ja erityisopetuksen välillä tehdään koulujen sisällä joustavasti, erilaisilla päätöksillä.

7.2.3 Oppilaiden tuntemukset ennen varsinaista siirtymää

Oppilaat olivat huolissaan omasta opiskelustaan ja pärjäämisestään yleisopetuksessa. Tehtävien vaikeus ja niiden tekeminen sekä avun saaminen olivat suurimmat huolenaiheet. Osa oppilaista oli ollut vain taito- ja taideaineiden tunneilla yleisopetuksessa, joten esimerkiksi äidinkielen tunteja jännitettiin. Omat heikkoudet tiedostettiin, eikä niitä haluttu näyttää uusille luokkakavereille.

Olli: "Se, että pitää lukee ääneen koko luokan kuullen"

Heidi: "No mulle tuli heti se, että en mie halua ko mulle tuli heti, että kaikki on sitten niin vaikeaa"

Simo: "Tuo äikkä teki siitä vaikeaa [...] ja matikka ja uskonto [...] ne on hankalimpia"

Yksi oppilaista koki, että pienluokassa opetus oli edennyt liian hitaasti ja hän oli odottanut pääsevänsä yleisopetukseen, sillä siellä opiskelu oli edennyt nopeampaa.

Eetu: "Paremmalta ainaki, koska siellä luokassa (pienluokassa), koska siellä pittää niinkö hitaasti tehdä niinku tehtäviä."

Oppilaiden valmistelua oli siis tehty, mutta ei välttämättä tarpeeksi. Oppilaiden valmistelu siirtymää varten on tärkeää, jotta oppilas voi joustavasti vaihtaa luokkaa sekä sopeutua uuteen luokkaan nopeasti. Pietarisen (1999, 171) väitöskirjassa nousi esiin samanlaisia tuloksia oppilaiden ajatuksista mahdollisista vaikeuksista siirtymävaiheessa. Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat siirtymän pelottavaksi mahdollisten sosiaalisten tilanteiden ja oppimisympäristöjen muutosten vuoksi. Siirtymävaiheeseen ei liittynyt suurempia odotuksia tai pelkoja, vaan lä-

hinnä asiat liittyivät siirtymän jälkeiseen aikaan. Itse siirtymävaihe oli koettu positiivisesti. Tutkimustuloksistamme käy ilmi, että siirtymät ovat oppilaiden haastatteluiden perusteella sujuneet hyvin, sillä negatiivisia kokemuksia itse siirtymävaiheesta ja sen toteutumisesta ei nostettu esiin. Oppilaat eivät tekisi muutoksia siirtymäprosessiin.

Olli: "Toimi sellaisenaan"

Simo: "En ois halunnut (muuttaa siirtymissä mitään)"

Heidi: "Se oli hyvä (siirtymävaihe)"

7.3 Opiskelu yleisopetuksen luokassa

Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas kuuluu joko tehostetun tuen tai erityisen tuen piiriin. Oppilailla oli laadittu joko HOJKS tai oppimissuunnitelma. Siirtymässä tärkeänä pidettiin sitä, että oppilas saa tarvitsemansa tuen myös yleisopetuksessa.

7.3.1 Opiskelu ja oppimisen tuki

Lakkala & Thuneberg (2012, 26) ja Pilbacka-Rönkä (2014, 99) painottavat tuen jatkumisen tärkeyttä onnistuneen integroitumisen takaamiseksi. Osa haastatelluista oppilaista kävi siirtymän jälkeen laaja-alaisella erityisopettajalla, muutamalla oppilaalla oli helpotettuja kirjoja ja yhdellä oppilaalla oli henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja oppitunneilla. Suurin osa oppilaista koki tukimuotojen jatkuneen hyvänä yleisopetukseen siirryttäessä. Oppilaat, jotka saivat erityisopetusta, olivat sitä mieltä, että tehtävien tekeminen onnistui paremmin siellä. Tehtävät olivat oppilaiden mielestä helpompia ja apua sai aina tarvittaessa. Yksi oppilas kertoi myös, että erityisopetuksessa on helpompi keskittyä tehtäviin.

Niko: "Mie menen sinne koppiin ja sitte mua autetaan siellä [...] no välillä on erilaisia tehtäviä ja sitte ei tai niinku parempi apu ja tämmösiä on siellä (erityisopetuksessa)"

Heidi: “mää käyn aina lukemassa ja sitten matikassa (erityisopettajan luona) [...] oon kokenu sen hyväksi ku saan enemmän apua [...] siellä (erityisopetuksessa) saa rauhassa tehdä tehtäviä”

Olli: “matikassa käyn [...] tai en mä tiä onko se erityisope ja se sitten auttaa. (Tuntuu) ihan hyvältä se”

Useat oppilaat kokivat ajoittain oppimisen hankalaksi ja tehtävät haastaviksi yleisopetuksessa. Haastatteluissa tuli ilmi, että osa oppilaista ei kokenut saavansa tarpeeksi apua yleisopetuksen opettajalta oppitunneilla, opetuksen oli koettu myös etenevän liian nopeasti ja opetettavat asiat olivat olleet oppilaiden mielestä liian vaikeita.

Heidi: “No pitää viitata aika kauan ko tuota meitä on aika monta, niin kestää kauan”

Sami: “Mennään nopeaa niitä aiheita [...] en sano siitä opettajalle”

Niko: “[...] mie en oo mikkään nii hyvä tekkeen niin ku koulussa että tämä on aika vaikeata mulle.

Oppilaat kertoivat kuitenkin pääasiassa saavansa apua oppimisen ongelmiin luokanopettajalta, erityisopettajalta tai koulunkäynninohjaajilta. Kaikki haastatteluista oppilaista olivat sitä mieltä, että opiskelu, haasteista huolimatta, onnistuu yleisopetuksessa. Eroa tuen määrässä erityisopetuksen pienluokan ja yleisopetuksen välillä ei koettu olleen.

Simo: “Joo saan (saman verran tukea kuin erityisopetuksen pienluokassa)”

Heidi: “No ei ole kyllä paljoa muuttunut (tuen määrä) [...] koen pärjääväni (yleisopetuksen luokassa)”

Lotta: "Ihan hyvin pärjään"

Eetu: "Onnistuu opiskelu (yleisopetuksen luokassa)"

Eetulla oli ainoana haastatelluista oppilaista mukana oppitunneilla henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja. Eetu kertoi, ettei tarvitse tehtävissä apua, mutta koulunkäynninohjaaja oli muistuttamassa häntä ottamaan kirjat esille ja auttamassa keskittymisessä. Eetu koki itse, että hän pärjää yleisopetuksessa myös niillä oppitunneilla, joilla koulunkäynninohjaaja ei ole. Hän oli ainoa oppilas, joka kertoi, että ei tarvitse oppitunneilla ollenkaan apua, vaan opiskelu sujuu hyvin ja tehtävät tuntuvat helpoilta.

Eetu: "no se (koulunkäynninohjaaja) auttaa niinkö muistuttaa juttuja [...] kyllä multa tehtävät onnistuu, mutta joskus mä vaan unohdan ottaa sen kirjan esiin [...] no ei niin paljoa eroa siitä (koulunkäynninohjaajan ollessa poissa)"

Hagner (2005, 43–44) nostaa esiin, kuinka erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tulisi tukea siirtymävaiheissa ja sen jälkeen tarpeeksi. Jos oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea ja opiskelu tuottaa hankaluuksia, voi tämä aiheuttaa oppilaassa negatiivista käyttäytymistä turhautumisesta johtuen. Tutkimuksessamme joidenkin oppilaiden kohdalla vastoinikäymiset oppitunneilla ilmenivät käytöksessä. Opettajat nostivat esiin, kuinka oppilaiden turhautuessa saattoivat kirjat lennellä päin seiniä, oppilaat saattoivat saada itkuraivareita tai alkaa mököttää.

Opettaja 5: "Että niinku tänään, nyt ku tulit tuohon, nii heitteli kynnää, ei pystynyt tekemään koetta ollenkaan [...] se oma osaaminen, että hän ei osaa sitä nii se meni niin lukkoon, että ei se pystynyt tekkeen mitään"

Sami: "No viime vuonna mulla oli aika vaikeeta ku mie en käyttäytyny sillee niinku kiltisti [...]"

Opiskeluvaikeuksiin syynä ei kuitenkaan aina olleet haastateltavan omat vaikeudet, vaan osa oppilaista koki, että yleisopetuksen luokassa heidän opiskelua häiritsivät välillä muut luokan oppilaat käyttäytymisellään oppituntien aikana, jolloin työrauha ei pysy aina hyvänä.

Niko: “Luokassa on vähä älämölöä koko ajan [...] siellä on kiusattu muita mutta ei siellä enää oikein kiusata. Se on muuten hyvä luokka mutta siellä on vähän huuetaan aina välillä ja kaikkea”

Heidi: “No onhan se aika hulivili luokka [...] no ko aika moni ei ossaa pysyä paikallaan”

Opettajien pedagoginen toiminta ja asenteet inkluusiota kohtaan

Opettajat kertoivat, että oppilaat, joilla oli kielenkehityksen viivästymistä johtuvia mahdollisia oppimisvaikeuksia ovat mieluisampia ja helpompia ottaa omaan luokkaan, verrattuna oppilaisiin, joilla vaikeudet ovat enemmän sosiaalisia ja emotionaalisia. Myös käyttäytymisongelmat nähtiin näiden ohella hankalimpana tukea. (ks. myös Kivirauma 1995; Jahnukainen 2001.) Haastattelussa olleet oppilaat olivat siis kielenkehityksen vaikeuksien vuoksi opettajille mieluisia siirtyjiä. Osalla näistä oppilaista oli kielenkehityksen vaikeuksien lisäksi myös erilaisia liitännäis-oireita, jotka koettiin hankaliksi tukea. Kun oppilaan valmiudet siirtymään koettiin hyviksi, ottivat opettajat heidät mielellään yleisopetuksen luokkaansa. Liitännäis-oireiden vuoksi osa opettajista pohti, oliko siirtyminen oikea ratkaisu.

Opettaja 4: “Lotallahan on hirveän hyvät nuo työskentelytaidot ja se on motivoitunut koululainen [...] tää on menny aika kivasti sitte jos niinkö kokeilla sitte siirtymistä vähä aikasemmin”

Opettaja 1: “No ainaki se tunne, että Simon kanssa, että hällä tuli liian aikasin se siirtymine [...] ois voinu vielä lisääaikaa yhden vuoden olla tuossa luokassa (pienluokassa) tai jopa sitten siirtyä kolmoselle, vaikka oli ikätasoltaan niinkö nelosluokkalainen [...] just sitä mie mietinkin, että tarviiko se sitten aina siirtyä sen ikätason mukaan”

Opettaja 3: “[...] no joidenkin kohdalla oon sitä mieltä, että kaikkien edun vuoksi niiden paikka ei ole normaalissa luokassa tai yleisopetuksen luokassa, että ei se silleen oo, sanotaan että ei oo sille erityislapselle hyvä eikä oo sille yleisopetuksen luokallekkaan hyvä, mut meiän koulussa ei ole tällä hetkellä kutosesta-kolmoseen niinkö pienryhmää eli ne kaikki tulee yleisopetuksen luokkaan”

Avramidisin ym. (2000, 191) tutkimuksesta tulee ilmi, että koulutuksen aikana saadut kokemukset inkluusiosta muuttavat asenteita positiivisemmaksi sitä kohtaan ja varmuus kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kasvoi. Myös Lakkan (2008, 116) saamat tulokset tukevat väitettä siitä, että kokemus inkluusiosta muokkaa asenteita sitä kohtaan positiivisemmaksi. Haastattelemiemme opettajien vastauksista esiin nousi myös se, että joissain tapauksissa erilaisia oppilaita jopa pelättiin ja vieroksuttiin. Tutkimustuloksistamme tulee ilmi, kuinka tietämättömyys ja kokemattomuus erilaisista oppimisvaikeuksista vaikuttavat negatiivisesti suhtautumiseen inkluusiota kohtaan ja tätä kautta erilaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Opettaja 5: “Pelkäsin hänen erilaisuuttaan niin paljon, että otin sitten mielummin tämmöset vilkkaat pojat”

Opettaja 1: “(erityisopettaja) sitte sanoki, että sie olet yleisopetuksen opettaja [...] että, tuota välillä vähän tuli semmonen olo että onkohan nämä (erityistä tukea tarvitsevat oppilaat) nyt oikeassa paikassa”

Opettajien luokissa oli usein jo ennestään oppilaita, jotka tarvitsivat erilaisia tukimuotoja. Opettajat kokivat, että opetus oli jo valmiiksi eriyttävää ja erilaiset oppijat huomioitiin (vrt. Pilbacka-Rönkä 2014, 96). Tämän nähtiin palvelevan siis kaikkia muitakin oppilaita, eikä vain uutta siirtyjää. Tämä on Artilesin yms. (2007) mukaan juuri inkluusiota parhaimmillaan, sillä se palvelee kaikkia oppilaita. Kukaan opettajista ei kertonut muuttaneensa opetustaan, mutta he olivat tiedostaneet kielellisen erityisvaikeuden omaavan oppilaan tulon luokkaan ja alkaneet kiinnittää

omaan toimintaansa enemmän huomiota (ks. Lakkala & Thuneberg 2012, 23). Opettajat olivat esimerkiksi alkaneet kirjoittaa ohjeet taululle ja pilkkomaan ohjeet osiin. Osa opettajista kertoi käyvänsä erikseen muistuttamassa oppilasta läksyistä päivän päätteeksi.

Opettaja 1: “Ehkä sillai, niinkö arkipäiväsissä asioissa, nii ehkä se, että mie yritin vähän niille kahelle tehdä selkeämmäksi tätä koulunkäyntiä tai sillai, [...] niinku kaikissa tehtävissä ja näissä kaikissa, että just annoin niitä lisäohjeita ja sitten vähä niinku huolehin enemmän niistä, jos oli vaikka johonki lähtö johonki retkelle [...] mulla kuitenkin on tuolla semmosia, joilla on oppimisvaikeuksia, niin jotenki aina vähän yksinkertaisti niitä asioita”

Opettaja 3: “[...] että vähän etukäteen perehty ehkä siihen, että mitä haasteita niillä oli, että osaa ottaa huomioon tai muuta vastaavaa, että pitääkö niille erikseen käydä laittamassa läksyt tai muuta tämmöstä [...] missä pitäis antaa montaa ohjetta niin laitan taululle myös, koska ei pysy mielessä ja on helpompi seurata, mitä tulee seuraavaksi [...] sitten ollaan huomioitu se täällä luokkasijoittumisessa”

Opettaja 4: “niinku itekki nyt vasta oppii tietämään, että missä se tarvii enempi apua, että esimerkiksi nyt ku hällä on harjoteltu tarinan kirjoittamiseen liittyviä asioita ni niissä Lotta tarvii sit apua, mut sitku häntä auttaa ni hän kyllä pystyy sillee omalla tasollaan ja varmaan niinku toivon ainakin, että pystys kokemaan sellasia onnistumisen kokemuksia”

Moniammatillisen ja monitoimijaisen yhteistyön merkitys

Haastattelemamme oppilaat kokivat, että luokanopettajalla ei ole aina aikaa auttaa heitä oppitunneilla. Pilbacka-Rönkän (2014, 99) mukaan onnistunut siirtymä edellyttää riittäviä resursseja myös yleisopetuksessa. Haastattelemamme opettajat tiedostivat oman ajan puutteensa oppilaiden auttamiseen ja kokivat tämän vuoksi riittämättömyyden tunteita. Opettajilla oli halu tukea ja auttaa oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla, mutta siihen ei aina pystytty tai ehditty kiireen vuoksi.

Olli: "Ei aina (opettajalla ole aikaa)

Niko: "[...] niinku parempi apu on siellä (laaja-alaisen erityisopettajan luona)"

Heidi: "No pittää viitata aika kauan, ko tuota meitä on aika monta nii kestää kauan"

Opettaja 3: "Riittämättömyys tuntuu aina"

Opettaja 4: "Jotenkin tuntuu, että tähän työhön aina liittyy se, että aina on vähä se riittämättömyyden tunne, että joo, että pystyn auttamaan mutta että aina vois paremminki niinkö [...]"

Opettaja 5: "Kyllä mie niinku toisaalta tykkään, että heitä ympätään meiän normiluokkiin, mutta aivan hirveän raskasta se on, että kun niitä on monta ja sitte vielä kaikki muut siihen päälle, että niin tuota tuntuu välillä että huhhuh."

Jokisen (2012, 128) tutkimuksessa luokanopettajat nostivat koulunkäynninohjaajien tarpeen siirtymän alussa esille. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että siirtymän alussa olisi hyvä saada oppilaalle koulunkäynninohjaajaa yleisopetukseen. Opettajat kertoivat, että heidän resurssinsa eivät ole riittäneet oppilaiden tukemiseen. Osassa luokista koulunkäynninohjaaja saattoi olla, mutta hänen aikansa meni usein muiden kuin siirtyneen oppilaan ohjaamiseen. Pienet resurssit ja varojen vähäisyys näkyivät koulunkäynninohjaajien ja laaja-alaisen erityisopettajan puuttumisena tai heidän läsnäolona vain joillakin oppitunneilla. Resurssien näkökulmasta siirtymät eivät siis ole toteutuneet täysin onnistuneesti, mutta opettajat olivat selvästi hyväksyneet jo sen, että koulunkäynninohjaajasta ja laaja-alaisesta erityisopettajasta on jouduttu koulussa tinkimään.

Opettaja 1: "[...] ois ollu huippujuttu, jos ois ollu vaikka avustajan tuki tai enemmän sitä avustajan tukea"

Opettaja 2: "Ei ole, avustajia on liian vähän ja erityisopettajan tunteja on liian vähän ja kyllä niinkö aika äärirajoilla mennään koko ajan sen kanssa, että tuota niin"

Opettaja 3: "[...] minun mielestäni tällä hetkellä nilkuttaa (laaja-alainen erityisopetus), tänä vuonna nyt ku ne on kutosella, nii laaja-alainen erityisopetus on toiminut huonosti [...] sitten resurssien puute, ei yksinkertaisesti oo (resursseja)"

Vaikka opettajat kokivat monenlaisten oppilaiden opettamisen raskaaksi ja itsensä välillä riittämättömäksi, he eivät tuoneet esille epävarmuutta omista taidoistaan (vrt. Simmons & Bayliss 2007, 21). Martinmäen & Klemelän (2004, 232–233) tutkimuksessa tuli ilmi se, että osa opettajista ei kokenut tarvitsevana koulunkäynninohjaajan tai erityisopettajan tukea, vaikka luokkaan oli integroitu oppilaita erityisopetuksen pienluokasta. Tekemissämme haastatteluissa yksi opettaja kertoi lähteneensä kokeilemaan uuden oppilaan kanssa etenemistä ilman koulunkäynninohjaajaa omasta tahdostaan ja vasta tarpeen tullessa pyytänyt koulunkäynninohjaajaa luokkaansa.

Opettaja 2: "Mie halusin lähteä tekemään sen tavallaan puhtaalta pöydältä ja ajattelin, että kyllä sitä apua saapi jos tarvii, mutta ei ole ollut kyllä tarvetta"

Pienluokan erityisopettajan tuki nousi esiin opettajien haastatteluissa tärkeänä voimavarana. Hänen puoleensa koettiin olevan helppo kääntyä tarvittaessa ja omien ajatuksia ja tuntemuksien jako koettiin helpoksi. Yhteistyö pienluokan erityisopettajan kanssa nähtiin vaivattomaksi. Opettajat kiittelivät haastatteluissaan pienluokan opettajaa myös siitä, että hän on auttanut kohtaamaan siirtyneitä oppilaita ja ottanut välillä takaisin erityisopetuksen pienluokkaan oppilaat, joihin opettajan resurssit ja aika ei ole sillä hetkellä riittänyt.

Opettaja 1: "Hän (pienluokan erityisopettaja) on ottanu sitte sinne luokkaan aina niinkö sitte aina välillä niinkö rauhottummaan"

Opettaja 3: "Erittäin hyvin kyllä sain tukea (pienluokan erityisopettajalta)"

Opettaja 4: "Ja ku sannoin, ni meillä pääsee niinkö klinikajaksolle ni se järjesty sitten ja Niko kävi muistaakseni pariki semmosta jaksoa pienluokassa"

Saloviita (2008, 60–63) nostaa esiin, kuinka vanhempien osallisuus voi parantaa lapsen koulumenestystä ja heidän tukensa on tärkeää lapsen opintojen suunnittelussa. Myös Pilbacka-Rönkä (2014, 99) tutkimuksen tuloksissa nousi esiin kiinteä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys siirtymän ja opetuksen onnistumiseen. Tutkimuksessamme opettajat kertoivat joidenkin vanhempien olevan aktiivisesti mukana oppilaan koulupolulla, kun taas toisten oppilaiden kohdalla näin ei ole. Osa opettajista nosti esiin sen, kuinka kotona saatu tuki on tärkeää, sillä koulun resurssit eivät riitä kaikkeen. Lisäksi oppilaan edun kannalta koulun ja kodin välinen yhteistyö on tärkeää. Opettajat kokivat yhteistyön puuttumisen vaikuttavan negatiivisesti oppilaan oppimiseen, sillä tukea pitäisi saada koulun lisäksi myös kotoa. Yhteistyön puuttuminen nähtiin osakseen vaikuttavan oppilaan huonoon koulumenestykseen. Opettajalla 1 oli kokemuksia kahden tähän tutkimukseen osallistuneen oppilaan huoltajien kanssa tehdystä yhteistyöstä.

Opettaja 1: "Oli kyllä hänen huoltajan kanssa hirveen hyvä yhteistyö, että olin kyllä sinne kottiin yhteydessä monta kertaa viikossa puhelimella, että siellä semmonen yhteistyöhalunen tämä huoltaja niin se kyllä autto sitten siinä asiassa tosi paljon"

Opettaja 1: "[...] että ite ainakin, vaikka mie tekisin mitä niin jotenki tuntuu, että ei sitä, miten sen voi saada sitten muuttumaan, jos se oppilas ei saa sieltä kotoa sitä tukea"

Opettaja 5: Sinänsä, että ehkä pitäis siellä kotona sitte tehdä asian

etteen, että [...] käytännössä en oo nähny, että oltas niin paljon tehty kotona työtä, kun olis pitäny.”

Kivirauman & Walleniuksen (2004, 173) tutkimuksessa onnistunut siirtymä vaatii riittäviä tukitoimia, yhteistyötä ja opettajien asenne inklusiota kohtaan tulisi olla myönteinen. Weishaar (1997, 261) nostavat myös esiin onnistuneen siirtymän kulmakiviksi sen, että opettajille annetaan tarpeeksi tietoa oppilaasta ja hänen tarpeistaan, sekä varmistetaan riittävät tukimuodot oppilaan kohtaamiseen. Myös meidän tutkimuksessa opettajat kokivat tärkeimmiksi asioiksi oppilaiden siirtymisen onnistumiseen resurssit ja moniammatillisen yhteistyön, oppilaiden omat valmiudet sekä hyvin valmistellut siirtymät.

7.3.2 Oppilaiden ja opettajien näkemyksiä luokan ilmapiiristä ja kaverisuhteista

Osa opettajista edesauttoi ryhmäytymistä uudessa luokassa erilaisten leikkien ja muiden toimintojen kautta. Ryhmäytymisen merkitystä korostettiin, vaikka luokalle ei olisikaan tullut uutta oppilasta. Ryhmäytymisen merkitys nähtiin tärkeänä kaverisuhteiden luomisen ja päivittämisen kannalta. Ryhmään kuulumisen ja uskallus olla oma itsensä nähtiin vaikuttavan suoraan opiskeluun ja toimintaan luokassa. Oppilaiden haastatteluissa ryhmäytyminen ei noussut esiin merkittävänä asiana. Muutama oppilas kuitenkin kertoi luokassa olleen ryhmäytymistä.

Sami: ”Välillä oli (ryhmäytymisleikkejä)”

Opettaja 3: ”Aika paljon niinkö tekee se, että ku kokee kuuluvansa luokkaan ja pääsee siihen luokkahenkeen niikö mukkaan, nii sillon uskaltaa olla oma itsensä ja sillon ei tarvi mihinkään oppimisessa kiinnittää huomiota muutako vain siihen, että mitä oppii tai opiskelee”

Opettaja 2: ”Lähinnä mie ryhmäytin sen koko luokan kanssa [...] on ollu ryhmäytymisjuttuja, mutta tuota, että ne on ollu ihan olisin niitä tehny, vaikka Sami ei olis tullukkaa, että vaikka luokka olis jatkunu ihan samalla kokoonpanolla niin tuota niin”

Oppilaat kokivat viihtyvänsä nykyisessä luokassaan ja siellä oloa kuvailtiin hyväksi. Suurin syy tähän olivat kaverisuhteet, joita yleisopetuksen luokassa oltiin saatu. Myös opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaat olivat sopeutuneet luokkaan hyvin alkukankeuden jälkeen eikä luokan ilmapiiri ollut juuri muuttunut.

Eetu: “En mie tiiä, siinä (luokassa) on vaan niinkö hyvä olla”

Simo: “No aika hyvä ilmapiiri on siellä”

Heidi: “No mie sain niitä kavereita sitten nii”

Opettaja 2: “Hyvin on kavereita ja ei ole ollu kyllä mittään, mittään tuota niin ongelmaa sen (sopeutumisen) suhteen, että niin [...] ei näy muissa oppilaissa tässä tapauksessa”

Opettaja 3: “No varmaan alussa oli tietenki vähän semmosta vieraskoreutta ja hienotunteisuutta ja vähän oli ehkä vaikeakin osalla sitten ottaa niinkö kontaktia tai kaveerata [...] Ollista ja Heidistä, että niinkö niillä ennen kaikkea sitä vieraskoreutta ja semmosta arkuutta, mutta että hyvin nopeasti nekin sitten sopeitui”

Yksi opettaja kertoi, että sopeutuminen oli ollut oppilaille haastavaa ja myös luokan muut oppilaat olivat tähän reagoineet.

Opettaja 1: “Kyllä ne luokkalaiset siihen reagoi [...] Simolla oli näitä raivo-kohtauksia niin paljon, tottakai muutkin sitten siihen reagoi”

Malen (2014, 753) tutkimuksen mukaan lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, näyttivät solmivan helpommin kaverisuhteita toisten oppimisvaikeuksia omaavien lasten kanssa. Muutaman opettajan haastatteluissa nousi esiin se, kuinka entiset erityisopetuksen pienluokan oppilaat ovat välitunneilla useasti vielä yleisopetukseen siirtymisen jälkeenkin yhdessä erityisluokkien oppilaiden kanssa. Kukaan oppilaista ei nostanut tätä esille haastatteluissa.

Opettaja 1: “Jotka on näistä erityisluokista niin ne niinkö immee, ne on sitte tuola välitunneilla kavereita ja näin”

Opettaja 4: “Välitunnilla Lotta edelleen on enempi niinku toisen pienluokassa olevan tytön kanssa [...] niinku heillä se tiivis yhteys ku ne on kaks vuotta tuolla kulkenu käsikynkkää”

Heidi ja Sami olivat kokeneet yleisopetuksen luokassa kiusaamista muiden oppilaiden taholta. Sami ei itse tuonut kiusaamista haastattelussa esiin, vaan asia tuli esiin Samin luokanopettajan haastattelussa. Myös Nikon puheesta tuli ilmi, että hänen luokassaan on tapahtunut kiusaamista, mutta ei itse ole ollut osallisena asiassa.

Niko: “No siellä on kiusattu muita, mutta ei siellä enää oikein kiusata”

Heidi: “Alussa minua vähän kiusattiin, ko mulla on lasit, mutta sitte ei mua enää siitä kiusata”

Olli: “Joskus siellä tapellaan [...] ei yleensä johu musta”

Opettaja 1 (Samin opettaja): “Häntä vähän kiusattiinki ku hän oli huomattavasti erilaisempi ku muut ja tuota oli aika ulkopuolinen niinkö kaikessa [...]”

Jokisen (2012) tutkimustulosten mukaan pienluokasta siirtyneiden oppilaiden oli ensin vaikea saada kavereita yleisopetuksen luokasta. (Jokinen 2012, 132). Tämän tutkimuksen haastatteluista nousi esiin, että kiusaamisen lisäksi oppilaita kohtaan oli tapahtunut ilkkumista, nälvimistä ja hännäämistä. Kiusaamiseen oli puututtu kaikissa tapauksissa ainakin opettajan toimesta, mutta Heidin tapauksessa koulussa olivat vierailleet myös hänen vanhempansa. Opettajat ottivat kiu-

saamistapaukset vakavasti ja niihin oltiin puututtu välittömästi. Kaikissa tapauksissa kiusaaminen oltiin lopulta saatu loppumaan ja yhdessä tapauksessa aiemmat kiusaajat olivat jopa alkaneet puolustaa kiusattua oppilasta muilta kiusaajilta.

Opettaja 1: "[...] että Sami on erilainen, mutta se silti anna oikeutta kiusaamiseen [...] nyt ei kyllä enää ole kiusattu, että se oli ihana sekö ne alko sitten niinkö puolustamaan sitä näissä kiusaamistilanteissa"

Opettajien haastatteluista nousi esille, että siirtyneet oppilaat olivat tasavertaisia muiden oppilaiden kanssa. Yksi opettaja oli kuitenkin huomannut, että muut luokan oppilaat eivät pitäneet siirtynyttä oppilasta opiskelun suhteen täysin tasavertaisena muihin luokan oppilaisiin verrattuna. Tämä oli näkynyt esimerkiksi parin valinnassa lukemisen harjoituksiin, jossa heikompa lukijaa eli siirtynyttä oppilasta ei valittu pariaksi.

Opettaja 3: "[...] oppitunneilla ehkä sitten sillälaila, että ku ne oli ja toinen on edelleen niinkö heikko lukija nii se monesti sitten tuommosessa, jos ite sais valita parit ni se saattaa semmosessa näkyä et semmonen nopea lukija ei välttämättä halua olla semmosen lukijan pari, että siinä se näkyy"

7.4 Narratiivit kahden oppilaan koulupoluista

Halusimme vielä tulosten loppuun kirjoittaa kaksi tapauskertomusta narratiivien muodossa, joissa tulee ilmi kaksi erilaista siirtymää. Narratiiveihin olemme ottaneet oppilaan ja opettajien kertomuksia sekä viittaamme myös oppilaiden HOJKS:aan sekä pedagogiseen selvitykseen, joissa kerrotaan oppilaiden tukitoimista. Valitsimme nämä kaksi mahdollisimman erilaista siirtymää, jotta voidaan nähdä, kuinka erilailla siirtymät voivat tapahtua, toteutua ja vaikuttaa oppilaisiin ja opettajiin.

Lotan koulupolku

Lotta aloitti koulupolun pienluokassa, jossa sai tukea kielellisiin vaikeuksiin. Hänellä oli hyvä mekaaninen lukutaito, mutta looginen ja yhteneväisen puheen sekä tarinoiden tuottaminen oli hankalaa. Kielelliset vaikeudet heijastuivat myös muihin oppiaineisiin ja esimerkiksi päättelytehtävät tuottivat hänelle suuria vaikeuksia. Oppimisen haasteet eivät kuitenkaan olleet esteenä Lotan opiskeluun, vaan opettajat kuvailivat häntä hyvin motivoituneeksi koululaiseksi, jolla on hyvät työskentelytaidot. Opiskelun alkaessa pienluokassa nähtiin hänen oppimisen eteneminen mahdolliseksi myös yleisopetuksessa ja hänen integroiminen yleisopetuksen luokkaan aloitettiin jo ensimmäisenä lukuvuonna.

Alkuun Lotta kävi yleisopetuksessa taito- ja taideaineiden tunneilla, ja näin uusi tuleva luokka ja oppilaat tulivat tutuksi Lotalle, ja myös Lotta tuli tutuksi tulevan luokan oppilaille. Vähitellen tunteja yleisopetuksessa alettiin lisätä, ja opettajat sekä vanhemmat näkivät mahdollisuutena Lotan siirtymisen yleisopetukseen kokonaan suunniteltua aiemmin. Lotan mielipidettä kysyttiin asiaan, ja hän oli myös itse positiivisin ja odottavin tunteuksin lähdössä yleisopetukseen, vaikka kertoi viihtyvänsä hyvin myös pienluokassa. Lopullinen siirtymä tapahtui opettajan mukaan hyvin ja luontevasti. Yleisopetuksen opettaja koki Lotan siirtymän helpoksi oman opettamisen kannalta ja kuvaili Lottaa helpoksi oppilaaksi, joka ei aiheuttanut opettajalle juurikaan ylimääräistä työtaakkaa. Hänen täytyi kuitenkin kiinnittää hieman enemmän huomiota Lottaan ja hänen etenemiseensä opiskelussa. Oppilaantuntemuksen kasvaessa opettaja löysi myös ne tukemisen keinot, jotka vastasivat Lotan haasteita ja näin opetus helpottui entisestään ajan kuluessa.

Tällä hetkellä Lotta itse kokee saavansa tarpeeksi tukea ja apua opettajalta sekä koulunkäynninohjaajalta opiskeluun, eikä hänen tarvitse käydä enää laaja-alaisen erityisopettajan opetuksessa. Lotan positiivisuus ja sopeutuvainen luonne on luonut hänelle luokkaan ystävyssuhteita, ja hän on nykyään "yksi muiden joukossa". Lotan kaverisuhteet myös edellisen

luokan oppilaisiin ovat säilyneet, ja hän viettää välillä heidän kanssaan aikaa välitunneilla. Lotta ja opettajat ovat tyytyväisiä siirtymään ja kokevat sen olleen onnistunut kaikkien osapuolten kannalta. Siirtymä yleisopetukseen koettiin Lotalle oikeaksi vaihtoehdoksi, ja sen jälkeinen aika on vain vahvistanut sitä käsitystä. Lotan yhtenäinen ja ehyt koulupolku jatkuu edelleen yleisopetuksessa.

Simon koulupolku

Simo opiskelu eteni kolmannen luokan loppuun asti pienluokassa kielen kehityksen vaikeuksien vuoksi. Kielen kehityksen tukeminen oli kuitenkin Simon tapauksessa toissijaista, sillä hän tarvitsi paljon tukea jaksamisen ja motivaation puuttumisen ongelmiin. Simon sanavaraston vajetta, käsitteiden ymmärrystä ja sanojen päättelyä tuettiin muiden ongelmien lisäksi. Simo kuvaili itse pienryhmässä olemista helpoksi ja hyväksi kavereiden vuoksi, mutta itse opiskelu oli ollut haastavaa, varsinkin äidinkielessä. Kolmannella luokassa Simo alkoi hiljalleen käydä taito- ja taideaineiden tunneilla yleisopetuksen luokassa, johon hänet siirrettiin kolmannen luokan jälkeen. Simo siirrettiin kolmannella luokalla erityisen tuen piiristä tehostettuun tukeen ja neljännen luokan Simo aloitti yleisellä tuella yleisopetuksessa.

Yleisopetukseen siirtymisen jälkeen Simon käyttäytymisen haasteet alkoivat kasvaa. Simo ei osannut toimia isossa ryhmässä, eikä hän pysynyt mukana muun luokan toiminnassa. Simo kuvasi itse siirtymisen yleisopetukseen tuntuneen hyvältä, mutta kertoi kuitenkin vuoden olleen vaikea käyttäytymisen ongelmien vuoksi. Yleisopetuksen opettaja koki, että Simo oli henkisesti kasvussa jäljessä ikätovereitaan. Simo saattoi esimerkiksi useasti jäädä käytävällä olevan hyllyn päälle makaamaan välitunnin jälkeen ja kieltäytyä tulemasta luokkaan. Simon opettaja kuvaili hänen käytöstään jopa aggressiiviseksi, sillä Simo sai useasti luokassa raivokohtauksia ja tämän vuoksi hänen oli vaikea löytää yleisopetuksen luokasta kavereita. Simoa kiusattiin ja syrjittiin, sillä muut oppilaat kokivat hänet erilaiseksi käytösongelmien vuoksi.

Simoa pyrittiin tukemaan niin toimintaterapian kuin koulupsykologin avulla. Myös Simon oppiminen takkusi neljännellä luokalla. Hän ei pysynyt muiden oppilaiden tahdissa vaan jäi jälkeen. Lukuvuoden lopulla Simon käytösongelmat pahenivat ja hän siirtyi loppulukuvuodeksi pienluokkaan. Koettiin, että Simon kohdalla hyppy yleisopetukseen oli ollut liian suuri. Yhdessä erityisopettajan ja Simon huoltajien kanssa tehtiin päätös siitä, että seuraavana vuonna Simo jatkaisi yleisopetuksessa, mutta hän kertaisi neljännen luokan, jonka aikana pyritään tukemaan eritoten hänen käyttäytymistään ja jaksamistaan.

Simo aloitti seuraavana syksynä uudestaan neljännen luokan täysin uuden luokan ja opettajan kanssa. Simon uusi yleisopetuksen opettaja oli tietoinen Simon ongelmista, mutta hän päätti lähteä ”puhtaalta pöydältä” uuteen lukuvuoteen. Simo sopeutui nopeasti uuteen luokkaan ja oli heti mukana luokan toiminnassa. Lukuvuoden alussa Simon asenne oli hie- man ylimielinen opetettavia asioita kohtaan, sillä hän koki, että hän oli jo kertaalleen asiat opetellut eikä hänen olisi tarvinnut uudestaan niitä tehdä. Simon opettaja kuitenkin reagoi asiaan nopeasti, ja Simon asenne oli muuttunut.

Uudesta luokasta Simo sai nopeasti kavereita ja oppi toimimaan luokan kanssa. Myös käyttäytymisen ja oppimisen haasteet olivat selvästi helpotuneet. Opettajan mukaan muut oppilaat kohtelevat Simoa tasavertaisesti eikä kiusaamista ole tapahtunut. Nykyään Simo pärjää yleisopetuksessa hyvin. Hänen menestymisensä oppiaineissa on keskitasoa, ja hän käy ker- ran viikossa laaja-alaisen erityisopettajan luona. Simo kokee itse saa- vansa tarpeeksi tukea nykyisessä luokassaan, mutta hänen opettajansa ei kuitenkaan omasta mielestään pysty tarjoamaan Simolle tarpeeksi tu- kea. Luokassa on paljon muitakin oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän tu- kea kuin Simo. Opettajan mielestä Simo tarvitsisi enemmänkin tukea jois- sakin oppiaineissa, mutta resurssien puutteen vuoksi koulu ei pysty sitä tarjoamaan. Luokanopettajan mukaan Simo on yleisopetuksen luokassa kuin kuka tahansa muukin oppilas, eikä hänen erityisen tuen taustaansa

huomaa ollenkaan. Opettajan mielestä Simon siirtymä uudelle luokalle on sujunut todella hyvin, kuten myös Simon itsensä mielestä. Hän on lukuvuoden aikana ottanut suuria harppauksia eteenpäin niin käyttäytymisen kuin oppimisen suhteen.

8 POHDINTA

Inkluusion päämääränä on, että kaikki oppilaat saisivat opiskella omassa lähikoulussaan huolimatta tuen tarpeista. Tuki tulee inklusioajatuksen mukaisesti tuoda oppilaan omaan lähikoulun yleisopetuksen luokkaan, eikä oppilaan pitäisi joutua itse siirtymään tuen perässä erityisopetukseen tai erityiskouluun. (Stainback & Stainback 1996; Takala 2010.) Tämä ei kuitenkaan vielä toteudu täysin Suomessa, ja kuten Saloviita (2012) nostaakin esiin, on Suomessa menty jopa taaksepäin tässä kehityksessä. Tutkimuskoulumme pienluokan oppilaita alettiin integroida yleisopetukseen hiljalleen heti koulupolun alusta saakka. Halusimme tutkia juuri tätä koulupolun siirtymävaihetta, koska koemme sillä olevan suuri merkitys siihen, miten hyvin oppilas integroituu yleisopetuksen luokkaan. Valitsimme tutkimukseen nimenomaan kielenkehitystä tukevan pienluokan oppilaita, sillä kielenkehityksen vaikeudet ovat viime vuosina kasvaneet ja nämä vaikeudet ovat suurimpia syitä siihen, miksi oppilaita on erityisen tuen piirissä. Tutkimuksen tavoitteena oli siis selvittää, miten oppilaat olivat kokeneet siirtymän erityisopetuksen pienluokasta yleisopetukseen ja miten yleisopetuksen luokanopettajat olivat kokeneet näiden oppilaiden siirtymät ja niiden onnistumisen. Halusimme saada selville, mitkä seikat tukevat ja mahdollisesti heikentävät oppilaan siirtymää yleisopetukseen.

Tutkimustulokset olivat mielestämme mielenkiintoisia, sillä oppilaiden kokemuksia siirtymistä ei ole juuri tutkittu. Lisäksi se, että haastattelimme sekä oppilaita, että opettajia antaa laajan kuvan tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden siirtymän etenemisestä ja onnistumisesta. Olemme tyytyväisiä tutkimustulosten kattavuuteen, vaikka haastateltujen henkilöiden lukumäärä ei ollut suuri. Tutkimustuloksista nousi esiin mahdollisia kehittämiskohteita siirtymiin liittyen, joten tutkimuksemme pohjalta toivottavasti saadaan ainakin keskustelua aikaiseksi epäkohtien mahdolliseen korjaamiseen.

8.1 Oppilaiden siirtymää tukevat ja heikentävät seikat

Integrointitunneilla oli selkeä positiivinen vaikutus oppilaiden siirtymissä niin oppilaiden kuin opettajien mielestä. Integrointituntien aikana uuden luokan rutiinit olivat tulleet oppilaille tutuiksi, ja he olivat solmineet kaverisuhteita oppituntien aikana. (Pietarinen 1999; Strully & Strully 2000.) Opettajat olivat saaneet käsityksen oppilaan opiskeluvalmiuksista ja jonkin verran myös oppilaan oppimisen haasteita. Integrointitunteja toivottiin kuitenkin lisää ennen siirtymää, myös muille kuin taito- ja taideaineiden oppitunneille, jotta oppilaiden oppimisen haasteet näyttäytyisi opettajille vielä paremmin. Integrointituntien lisääminen ennen lopullista siirtymää palvelisi mahdollisesti myös oppilaita, jotka jännittivät omaa pärjäämistä yleisopetuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole tarkkaa mallia siirtopalaverihin, eikä itse siirtymien toteuttamiseen. Tämä mahdollistaa jokaisen oppilaan yksilöllisen huomioimisen ja siirtymien joustavuuden. Nämä seikat nousivat esiin onnistuneen siirtymän tekijöiksi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Siirtopalavereiden tarkoituksena on antaa tietoa opettajalle siirtyvästä oppilaasta (Kii-lakoski 2008) ja niitä pidetään tärkeänä osana siirtymien valmistelussa (vrt. Ah-tola 2016; Rose & Howley 2007). Tutkimuksemme tuloksissa ei siirtopalavereiden merkitystä kuitenkaan nostettu samalla tavalla esiin, joten jäimme pohtimaan sitä, pitäisikö siirtopalavereita tutkimuskoulun sisällä muuttaa ja kehittää?

Oppilaat eivät myöskään kokeneet, että heillä olisi ollut mahdollisuus vaikuttaa siirtymien toteutumiseen, joten oppilaiden osallisuus siirtymissä ei täysin toteutunut. Siirtymämallin puuttuminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista voi aiheuttaa pahimmillaan myös sen, että siirtymät hoidetaan huonosti, jolloin ne eivät palvele siirtyvää oppilasta, tulevan luokan opettajaa eivätkä uusia luokkatovereita. Tämä ilmeni myös meidän tutkimuksessamme, jossa yhden oppilaan siirtymä ei ollut onnistunut, ja kyseinen oppilas oli joutunut palaamaan takaisin erityisopetuksen pienluokkaan. Pohdimmekin sitä, pitäisikö esimerkiksi perusopetuslakiin säätää asetuksia, joissa määritellään tarkemmin säädökset koskien siirtopalavereita ja itse siirtymien toteuttamista?

Kaverisuhteiden merkitys oppilaiden siirtymissä nousi selkeästi esiin. Kaverisuhteet ovatkin hyvin tärkeitä nuorille siirtymän aikana, sillä tutkimusten mukaan kaverisuhteiden vaikutus kouluviihtyvyyteen on suuri. (Bishop ym. 2000; Juvakka 2017.) Opettajat nostivat myös esiin kaverisuhteiden merkityksen siirtymien onnistumiseen ja olivatkin pyrkineet tukemaan kaverisuhteiden luomista mahdollisimman paljon. Jokisen (2012, 118) tutkimuksessa puhutaan kaverikerhosta, jossa erityisopetuksen pienluokan ja yleisopetuksen oppilaita pyritään ryhmittämään. Tällaista mallia oli käyttänyt yksi haastattelemistamme yleisopetuksen opettajasta, joka pyrki luomaan kaverisuhteita siirtyvän oppilaan ja yleisopetuksen oppilaan välillä ennen varsinaista siirtymää. Hän koki, että tämä auttaisi oppilasta itse siirtymässä. Tilanne ei ollut kuitenkaan toiminut opettajan suunnitelman mukaisesti, ja oppilaiden välillä ei ollut syntynyt kaveruutta. Osa oppilaista oli kuitenkin kokenut kiusaamista. Kiusaamistapaukset ovat valitettavan yleisiä ja Suomen alakoululaisista jopa 7% kokee kiusaamista vähintään kerran viikossa (Kouluterveyskysely 2017), joka on mielestämme huolestuttava luku. Tutkimuksessamme tuli ilmi, että kiusaamiseen oli puututtu opettajien ja osaksi myös huoltajien toimesta, ja kiusaaminen oli saatu loppumaan. Kiusatut oppilaat kertoivat nykyisin viihtyvänsä omassa luokassaan.

Yleisopetuksessa opiskeluun esitetyissä kysymyksissä nousivat esiin oppilaiden kommentit opetuksen liian nopeasta etenemisestä ja tehtävien vaikeudesta. Inklusion toteutumisessa painotetaan sitä, että oppilaiden tulee saada riittävästi tukea ja sen tulee vastata oppilaan tarpeisiin. Jäimme pohtimaan sitä, olisiko inklusion mukaiset siirtymät kuitenkin oppilaiden kannalta paras ratkaisu tilanteessa, jossa resursseja ei ole tarpeeksi saatavilla erilaisten oppilaiden tukemiseen? Tutkimuksessamme oppilaat itse mainitsivat opiskelun onnistuneen sekä pienluokassa, että yleisopetuksessa, mutta tuen saannin koettiin olevan parempaa erityisopetuksen pienluokassa ja erityisopetuksessa. Nämä tulokset eroavat hieman Rinteen, Kivirauman & Walleniuksen (2004,73) tutkimuksesta, jossa oppilaat kertoivat selkeästi oppivansa erityisopetuksessa paremmin yleisopetukseen verrattuna.

Resurssien puutteen vuoksi oppilaita ei voitu tukea yleisopetuksen luokassa aina niin paljoa, kuin olisi ollut tarve. Pohdimme sitä, onko siirtyminen yleisopetukseen

kuitenkaan erityisoppilaan edun mukaista, jos tukea ei voida sinne taata? Perusopetuslain mukaan oppilaalla on myös oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Inklusion hyvä puoli on se, että siirtyminen yleisopetukseen tuo oppilaat lähemmäs yhdenvertaisuutta, sillä kaikki oppilaat saavat olla samassa tilassa. Toisaalta tulee ottaa huomioon myös muut luokan oppilaat ja se, onko näiden muiden oppilaiden etujen mukaista, jos luokkaan tuodaan esimerkiksi keskittymisvaikeuksien kanssa kamppaileva oppilas ilman hänen tarvitsemaansa tukea, kuten koulunkäynninohjaajaa. Tällaisissa tapauksissa opettajan aika menee yleensä tämän yhden oppilaan auttamiseen, ja muiden oppilaiden oppiminen heikkenee. Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea, joten on ensisijainen tärkeää, että nämä tuet tuodaan yleisopetuksen luokkaan. Meidän tekemissä haastatteluissa nousi esiin sen sijaan se, kuinka opettajien aika menee muiden oppilaiden auttamiseen, ja siirtynyt oppilas jää ilman tarvitsemaansa tukea ajoittain. Toisaalta voidaan miettiä, voidaanko oppilaille koskaan antaa täysin riittävää tukea? Oppilaiden ja heidän huoltajiensa tulee myös ottaa vastuuta oppilaan opiskelun etenemisestä, eikä voida olettaa opettajan tuen olevan sellaista, että jokainen onnistuisi koulussa yhtä hyvin.

Jotkut opettajat olivat tiedostaneet uuden oppilaan kielelliset haasteet ja olivat alkaneet kiinnittää huomiota omaan toimintaansa. Opettajat olivat esimerkiksi merkanneet läksyt oppilaan kanssa yhdessä, kirjoittaneet taululle ohjeet sanallisten ohjeiden lisäksi sekä ennakoineet ja käyneet yhdessä läpi tulevan koulupäivän tapahtumia. Osa opettajista koki, että oppilaiden siirtymät olivat onnistuneita. Oppilaiden opiskeluvalmiudet olivat riittävät yleisopetuksessa opiskeluun ja opettajat olivat sitä mieltä, että näiden oppilaiden paikka oli yleisopetuksessa. Muutama opettaja nosti kuitenkin haastatteluissa esiin sen, että jotkut yleisopetukseen siirtyneistä oppilaista hyötyisivät edelleen enemmän pienluokassa opiskelusta. Pienluokassa oppilas saisi enemmän tukea, ja hänen oppimisen haasteisiin voidaan keskittyä paremmin kuin yleisopetuksessa, jossa luokkien oppilasmäärät ovat suuria.

Kaikki oppilaat olivat haastatteluhetkellä sitä mieltä, että siirtymä oli ollut onnistunut. Osa oppilaista oli kuitenkin kokenut siirtymien aikana kiusaamista ja jännit-

tänyt uuteen luokkaan siirtymistä, sekä kokeneet yleisopetuksessa opiskelun raskeampana kuin erityisopetuksen pienluokassa. Siirtymät nähtiin näistä epäkohdista huolimatta onnistuneina. Tähän on voinut vaikuttaa se, että muutamien oppilaiden siirtymistä aikaa oli kulunut jo useampi vuosi ja aika oli niin sanotusti ”kullannut muistot”. Osa oppilaista olisi siis saattanut vastata hyvin eri tavalla siirtymän onnistumista koskevaan kysymykseen, jos haastattelu olisi tehty heti siirtymän jälkeen.

8.2 Mahdolliset jatkotutkimukset

Mahdollisena jatkotutkimuksena voisi tutkia sitä, miten siirtymät kielen kehitystä tukevasta erityisopetuksen pienluokasta yleisopetukseen toimivat silloin, kun oppilas ei jää samaan kouluun, jossa pienluokka sijaitsee. Yleisopetukseen siirtymisen lisäksi oppilaalla vaihtuu samalla koko kouluympäristö. Tällainen tilanne tapahtuu silloin, kun oppilas siirtyy pienluokasta erityiskouluun tai kun oppilaan pienluokka ei sijaitse hänen lähikoulussaan. Myös vastaanottavan opettajan kokemuksiin olisi mielenkiintoista kuulla, sillä yhteistyö ei välttämättä ole tällöin yhtä tiivistä opettajien välillä, eikä integrointitunteja pystytäkään järjestämään yhtä joustavasti näissä tilanteissa. Mielenkiintoista olisi myös tietää se, onko opettajan asenne erilainen erityistä tukea tarvitsevaa pienluokan oppilasta kohtaan, kun pienluokan erityisopettaja, pienluokka ja sen toiminta ei ole tullut tutuksi osana kouluyhteisöä.

Inklusioon pyrkivän ajatusmallin myötä, luokkasiirtymiä tapahtuu koko ajan eniten enemmän. Pienluokan erityisopetuksesta siirtyvien oppilaiden oppimisen haasteet ovat hyvin moninaisia ja oppimisvaikeuksien kirjo on hyvin suuri. Vertailututkimuksessa voisi tutkia oppilaiden oppimistuloksia ja niiden välisiä mahdollisia eroja niiden oppilaiden välillä, jotka ovat siirtyneet yleisopetuksen luokkiin ja, jotka ovat jääneet erityisopetuksen pienluokkaan. Tämän kaltaisella tutkimuksella saataisiin tietoa siitä, onko esimerkiksi yleisopetuksessa opiskelulla hyötyä oppilaan oppimisessa verrattuna erityisopetuksen pienluokassa opiskeluun vai ovatko oppimistulokset parempia niillä, jotka jatkavat opiskeluaan pienluokassa.

Yleisesti inklusioon liittyviä tutkimuksia pitäisi tehdä lisää, jotta voidaan taata oppilaille parhaat ja oikeat ratkaisut. Tärkeää on saada kattavaa tietoa kaikista niistä keinoista, joilla voimme tukea ja parantaa etenkin oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden opiskelua. Tutkimusten avulla saataisiin lisätietoa ja nykyisiä käytänteitä voitaisiin kehittää tarvittaessa tutkimuksista saadun tiedon avulla parempaan suuntaan.

LÄHTEET

Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, Tiina., Aro, Tuija, Ahonen, Timo & Ketonen, Ritva (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: Ps-kustannus, 72–103.

Aivohalvaus- ja dysfasialiitto ry. 2010. Kielellinen erityisvaikeus koulunaloitusvaiheessa. Saatavilla verkosta: https://www.aivoliitto.fi/files/708/dysfasiaopas2_n.pdf . (Luettu 14.7.2017.)

Aivoliitto. 2011. Kielellinen erityisvaikeus. Saatavilla verkossa https://peda.net/askola/erityisopetus/mappi/kead:file/download/36f5f675ecb67f07c1f4988418cc710e2a9fc08e/Kielellinen_erityisvaikeus_web.pdf . (Luettu 18.10.2017.)

Ahtola, A. 2016. Koulutulokkaan tukiverkko - nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa Ahtola Annarilla (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus, 170–184.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori Johanna & Tiittula Liisa. (toim.) *Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alatalo, L. 2007. *Pienluokka ponnahtauslautana hyvään huomiseen: Vanhempien kokemuksia lapsen erityisluokkasiirrosta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.

Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Anderson, E.M. 1976. The disabled schoolchild - A study of integration in primary schools. London: Methuen.

Amstrong, A.C., Amstrong, D. & Spandagou, I. 2010. Inclusive education - International Policy & Practice. Los Angeles: SAGE.

Artiles, A., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. 2007. Learning in inclusive education research: Remediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30 (1), 1–78.

Asikainen, M., Ervast, L., Ahonen, T., Komulainen J., Korhonen, K., Luotonen, M., Nopola-Hemmi, J., Qvarnström, M., Vilkmán, E. & Waldén, T. 2017. Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lasten neurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Saatavilla verkossa <http://www.duodecimlehti.fi/lehti///duo98943>. (Luettu 18.10.2017.)

Avramidis, E. 2010. Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*. 20 (4). 413–429.

Avramidis, E., Bayless, P. & Burden, R. 2000. A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of the children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191–211.

Bishop, D. 2006. What Causes Specific Language Impairment in Children. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217–221.

Bishop, K., Jubala, K., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Facilitating Friendship. Stainback, Susan & Stainback, William. *Inclusion - A Guide for Educators*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Co. 155–169.

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. 2015. The Many Faces of Special Education within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39 (1), 58–66.

Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, Sauli & Lappalainen, Kristiina & Kuorelahti, Matti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Juva: PS-kustannus, 47–63.

Brinker, D. 2000. Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14–19.

Cavet, J. 1999. Leisure and Friendship. Teoksessa Robinson, Carol & Stalker, Kirsten (toim.) *Growing Up with Disability*. London: Jessica Kingsley 1999, 97–110.

Coates, J. & Vickerman, P. 2010. Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and rehabilitation*, 32 (18), 1517–1526.

Elshabrawy, E. & Hassanein, A. 2014. *Inclusion, Disability and Culture*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ervast, L. & Leppänen, P. 2010. Kielellinen erityisvaikeus. Teoksessa Korpilahti Pirjo, Aaltonen Olli & Laine Matti (toim.) *Kieli ja aivot - Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto, 212–221.

Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittellevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus, 27–44.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus tieteelliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. Key Principles for promoting quality in inclusive education - Recommendations for Practice. Saatavilla verkossa <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf>. (Luettu 4.7.2017.)

Freeman, M & Mathison, S. 2009. Researching children's experiences. New York: The Guilford Press.

Goodwin, D.L. & Watkinson, E.J. 2000. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 144–160.

Hagner, A. 2005. Hallitusti kolmannelle vuosiluokalle. Teoksessa Holopainen Pirkko, Ojala Terhi, Miettinen Kaija & Orellana Tarja Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus, 43–52. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf. (Luettu 4.7.2017.)

Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus - Osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 2006/3. Saatavilla verkossa [http://demello.fi/documents/Maailmaasyleilev%C3%A4osallisuus_artikkeli NT 2006.pdf](http://demello.fi/documents/Maailmaasyleilev%C3%A4osallisuus_artikkeli_NT_2006.pdf). (Luettu 20.6.2017.)

Hatakka, H. 2007. ”Ihan tavallisia ihmisiä mekin ollaan, vaikka ollaan pienemmässä ryhmässä oltu” - EMU-koulun käyneiden nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia sekä ammatillisista opinnoista suoriutuminen. Akateeminen väitöskirja.

Tampereen yliopisto. Saatavilla verkossa <http://docplayer.fi/14191482-lhan-ta-vallisia-ihmisia-mekin-ollaan-vaikka-ollaan-pienemmassa-ryhmassa-oltu.html>.

(Luettu 4.7.2017.)

Holopainen, L. & Savolainen H. 2009. Lukivaikeudet ja koulumenestys. Teoksessa Ikonen, Oiva & Krogerus Ansaliina (toim.) Ainutkertainen oppija Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: PS-kustannus, 126–134.

Holopainen, P., Ojala, T., Orella, T. & Miettinen, K. 2005. Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf. (Luettu 4.7.2017.)

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa - Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: PS-kustannus.

Hänninen, V. 2002. Työpaikan menetys tarinana. Teoksessa Hänninen Vilma, Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, 93–105.

Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli Raine & Aaltola Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 168–184.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Janhunen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 91–109.

Ikonen, O. 2000. HOJKS. Teoksessa Ikonen Oiva & Virtanen Pirkko (toim.) HOJKS 2 - Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 97–116.

Jahnukainen, M. 2001. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen Oiva & Virtanen Pirkko (toim.) HOJKS - Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus, 302–310.

Jindal-Snape, D. & Foggie, J. 2008. A Holistic Approach to Primary- Secondary Transitions. Improving Schools, 11 (1). SAGE Publications, 5–18.

Jokinen, K. 2012. Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoiminnan arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Juvakka, J. 2017. ”Kaverit tekevät kaikesta tylsästäkin kivaa” – viidesluokkalaisten oppilaiden näkemys kouluviihtyvyydestä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkossa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/52902/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201701301313.pdf?sequence=1>. (Luettu 18.10.2017.)

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kaasila, R. 2008. Eri lähtestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila Raimo, Rajala Raimo & Nurmi Kari E. (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: Juvenes Print, 41–66.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. 2005. The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. London: EPPI.Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Saatavilla verkossa http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/incl_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124937-203. (Luettu 13.6.2017.)

Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. 1996. Historical Overview of inclusion. Stainback, Susan & Stainback, William. Inclusion. A guide for educators. Baltimore: PH. Brookes publishing Co, 17–28.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Kattilakoski, T. 2007. Johdanto - Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel Anu & Kiilakoski Tomi. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77, 8–23.

Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. 2009. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Upper Saddle River: Pearson.

Kehitysvammaisten Tukiliitto ry. 2017. Integraatio ja inkluusio. Saatavilla verkossa <http://www.kvtl.fi/fi/perhesivut/lapsi-kasvaa/koululainen/integraatio-ja-inkluisio/>. (Luettu 10.10.2017.)

Kershner, R. 2009. Learning in inclusive classrooms. Hick Peter, Kershner Ruth and Farrel Peter T. Psychology for Inclusive Education - New directions in theory and practice. London: Routledge, 52–65.

Kershner, R. 2014. What do classroom teachers need to know about meeting special educational needs? The SAGE Handbook of special education, Volume 2. Los Angeles: SAGE, 841–857.

Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel Anu & Kiilakoski Tomi (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 8–23.

Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Turkulainen erityisopettaja. Teoksessa Kivirauma, Joel, Rinne, Risto & Klemelä, Kirsi. (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Painosalama Oy, 167–188.

Korkman, M. 2002. Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen Heikki, Ahonen Timo, Korhonen Tapio, Korkman Maarit & Riita Tytti. Oppimisvaikeudet - Neuropsykologinen näkökulma. Juva: PS-kustannus, 95–126.

Kouluterveyskysely. 2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskyselyn tulokset. Saatavilla verkossa https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199799&mittarit_1=199682&mittarit_2=#. (Luettu 7.11.2017.)

Lahtinen, U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Moberg Sakari, Hautamäki Jarkko, Kivirauma Joel, Lahtinen Ulla, Savolainen Hannu & Vehmas Simo (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Juva: PS-kustannus, 171–225.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, Oiva & Krogerus, Ansaliina. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: PS-kustannus, 210–218.

Lakkala, S. & Thuneberg, H. 2012. Inklusioon tähtäävä koulunuudistus opettajien kokemana. Kyselytutkimus Lapin kehittämisverkkohankkeen kunnissa. Teoksessa Hippuja ja oivalluksia. Kohti osallistavaa koulua Lapissa. Kenttäopettajien näkökulmia oppilaiden kasvun, opiskelun ja koulunkäynnin tukeen esi- ja perusopetuksessa. Rovaniemi, 8–39.

Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. How to make the nearest school a school for all? Journal of Research in Special Educational Needs, 16 (1), 46–56.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Gummerus.

Leino-Enqvist, H. & Teittinen H. 2005. Tehdäänkö yhdessä? Erityis- ja yleisopetuksen vuosiluokkien yhteistyö. Teoksessa Holopainen Pirkko, Ojala Terhi, Miettinen Kaija & Orellana Tarja. (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus, 66–78. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf. (Luettu 4.7.2017.)

Male, D. 2014. Friendships and peer relations among and between children and young people with and without learning difficulties and/or disabilities. The SAGE Handbook of special education, Volume 2. Los Angeles: SAGE, 749–762.

Malinen, O-P. 2013. Inclusive education from teachers' perspective - Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S. & Skuse, D. 2016. The Transition from Primary to Secondary School in Mainstream Education for Children with Autism Spectrum Disorder. International Journal of Research and Practice, 20 (1), 5–13.

Marton, F. 2005. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Robert Sherman & Rodman Webb (edited by.) Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer, 141–160. Saatavilla verkossa <http://idr.iain-antasari.ac.id/473/1/kualitatifrisetEDUCATION.pdf> (Luettu 5.10.2017.)

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen Timo, Siiskonen Tiina & Aro Tuija. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: Ps-kustannus, 19–32.

Mashburn, A., Justice, L., Downer, J. & Pianta, R. 2009. Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80 (3), 686–702.

Masson, J. 2005. Researching children's perspectives. Kieron Sheehy, Melanien Nind, Jonathan Rix & Katy Simmons (edited by) *Ethics and Research in Inclusive Education: Values into practice*. London: Routledge, 231–241.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Jyväskylä: Gummerus.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg Sakari, Hautamäki Jarkko, Kivirauma Joel, Lahtinen Ulla, Savolainen Hannu & Vehmas Simo. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Juva: Ps-kustannus, 75–102.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2012. Eryityskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Artikkeliteoksessa Moberg Sakari, Hautamäki Jarkko, Kivirauma Joel, Lahtinen Ulla, Savolainen Hannu & Vehmas Simo. (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. Juva: PS-kustannus. 47–74.

Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Yhteinen koulu kaikille - utopiaa vai realismia? Opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa Kuorelahti Matti & Viitanen Reijo

(toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Helsinki: Nykypaino Oy. NUORAn julkaisuja nro. 14, 109–116.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa - Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Saatavilla verkossa http://utbildningsstyrelsen.fi/download/47221_osallistu2005.pdf. (Luettu 4.7.2017.)

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Yhteinen koulu kaikille. Saatavilla verkossa http://edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille. (Luettu 17.10.2017.)

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, Sirpa. (toim.) Kaikille kelpo koulu - Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus, 35–79.

Opettajien ammattijärjestö, OAJ. 2017. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? Saatavilla verkossa <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Oppimisen%20tukipilarit>. (Luettu 14.6.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2014:2. Saatavilla verkossa <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1>. (Luettu 13.6.2017.)

O'Reilly M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. Research with children: Theory and Practice. Los Angeles: SAGE.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 17.10.2017.)

Perusopetuslaki (628/1998). Saatavilla verkossa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 18.7.2017.)

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.

Pietarinen J. 2005. Yhtenäinen perusopetus - mitä yhtenäisyys on? Teoksessa Holopainen Pirkko, Ojala Terhi, Miettinen Kaija & Orellana Tarja (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus. 9–14. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf. (Luettu 4.7.2017.)

Robinson, C. & Stalker, K. 1999. Growing up with disability. London: Jessica Kingsley.

Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. Varhaiskasvatuksen tiedelehti, 3 (2), 27–47.

Rose, R. & Howley, M. 2007. The practical guide to Special educational need in inclusive primary classrooms. London: Paul Chapman Publishing.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun - Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2012. Inkluisio eli "osallistava kasvatus" - Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Saatavilla verkossa <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>. (Luettu 16.6.2017.)

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen Oiva & Krogerus Ansaliina. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: PS-kustannus, 24–40.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa - Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino. Saatavana verkosta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf> (Luettu 14.6.2017.)

Siiskonen, T., Ahonen, T. & Aro, T. 2004. Teoksessa Ahonen Timo, Siiskonen Tiina & Aro, Tuija. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: Ps-kustannus, 202–205.

Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. 2014. Havainnointi, arviointi ja tutkimukseen ohjaaminen. Teoksessa Aro Tuija, Ahonen Timo, Ketonen Ritva & Siiskonen Tiina (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: Ps-Kustannus. 121–136.

Sikes, P., Lawson, H. & Parker, M. 2007 Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. International Journal of Inclusive Education, 11 (3), 355–370.

Simmons, B. & Bayliss, P. 2007. The role of special schools for children with profound and multiple learning difficulties: is segregation always best? British Journal of Special Education, 34 (1), 19–24.

Stainback, S. & Stainback, W. 1996. Inclusion - A Guide for Educators. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Co.

Strully, J. & Strully, C. 1996. Friendship as an Educational Goal. Stainback, Susan & Stainback, William. Inclusion - A Guide for Educators. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Co, 141–154.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkossa http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html. (Luettu 13.6.2017.)

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point Oy.

Takala, M. 2016. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala Marja (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Oy, 22–33.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Kanste Outi, Halme Nina & Perälä Marja-Leena. Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista kouluyhteisöstä ja palveluista. Raportti 1/2017. Helsinki: Suomen Yliopistopaino. Opetushallitus.

Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P. & Zhang, X. 1997. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40 (6), 1245–1260.

Topping, K. 2011. Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. Improving Schools, 14 (3), 268–285.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla verkossa http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 10.10.2017.)

Unicef. 2013. Lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla verkossa <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. (Luettu 19.10.2017.)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: Unesco. Saatavilla verkossa http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. (Luettu 6.7.2017.)

Uutela-Morander P. & Ilmonen M. 2005. Ei se nivelittä kehokaan liiku – nivelvaiheiden toimivuus Somerolla. Teoksessa Pirkko Holopainen, Terhi Ojala, Kaija Miettinen & Tarja Orellana. (toim.) Siirtymät sujuviksi ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Opetushallitus. 79–90. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf. (Luettu 5.7.2017.)

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Väyrynen, Sai. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) Inklusion haaste koululle - Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 12–29.

Weishaar, M. 1997. Legal principles important in the preparation of teachers: Making inclusion work. Clearing House, 70 (5). 261–264.

Yliraudanjoki, V. 2011. Etnografinen lähestymistapa. Rovaniemi: Lapin yliopiston kurssimateriaali.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus koulun rehtorille

Tulemme tekemään helmikuun 2017 aikana haastatteluja pro gradu -tutkielmaamme varten koulussanne. Tarkoituksenamme on haastatella kielenkehitystä tukevasta pienryhmästä yleisopetukseen siirtyneitä oppilaita heidän kokemuksistaan siirtymävaiheesta. Lisäksi tarkoituksenamme on haastatella näiden oppilaiden opettajia heidän kokemuksistaan oppilaan siirtymästä. Tähän tutkielmaan osallistuminen on täysi vapaaehtoista ja siitä voi meille ilmoittamalla vetäytyä missä vaiheessa tahansa tutkielmaa pois. Tutkielmassamme ei tulla kertomaan lasten, koulun tai luokkien nimiä tai muutenkaan tietoa josta oppilaat voidaan tunnistaa. Pyydämme luvat tutkielmaan osallistumisesta myös oppilaiden vanhemmilta ja luokkien opettajilta. Tällä tutkimuslupa-anomuksella pyydämme teidän lupanne kerätä pro gradu -aineiston teidän koulussanne.

Ystävällisin terveisin

Henna Alavahtola & Johanna Kallunki

Luokanopettajaopiskelijat

Lapin yliopisto

Ohjaajana toimii Suvi Lakkala

Tällä allekirjoituksella annan luvan Pro gradu- työhön liittyvän aineiston keruuseen helmikuun 2017 aikana.

Paikka ja aika: _____

Allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Liite 2. Tutkimuslupa-anomus koulun opettajille

Tulemme keräämään pro gradu -tutkielman aineiston helmikuun 2017 aikana koulussanne. Tarkoituksenamme on haastatella kielenkehitystä tukevasta pienryhmästä yleisopetukseen siirtyneitä oppilaita heidän kokemuksistaan siirtymävaiheesta. Lisäksi tarkoituksenamme on haastatella oppilaiden opettajia heidän kokemuksistaan oppilaan siirtymästä. Tähän tutkielmaan osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja siitä voi meille ilmoittamalla vetäytyä missä vaiheessa tahansa tutkielmaa pois. Tutkielmassamme ei tulla kertomaan lasten, opettajien tai koulun nimiä tai muutenkaan tietoa, josta tutkittavat voitaisiin tunnistaa. Pyydämme luvat tutkielmaan osallistumisesta myös oppilaiden huoltajilta sekä koulun rehtorilta. Tällä tutkimuslupa-anomuksella pyydämme teidän lupaanne kerätä pro gradu -aineistomme luokassanne sekä luvan haastatella myös teitä.

Ystävällisin terveisin

Henna Alavahtola & Johanna Kallunki

Luokanopettajaopiskelijat

Lapin yliopisto

Ohjaajana toimii Suvi Lakkala

Tällä allekirjoituksella annan luvan pro gradu -tutkielmaan liittyvään aineiston keruuseen luokassani ja luvan haastattelulle helmikuun 2017 aikana.

Paikka ja aika:

Allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Liite 3. Tutkimuslupa-anomus oppilaan huoltajille ja oppilaalle

Hei oppilaan huoltaja ja oppilas!

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita Lapin yliopistosta ja halusimme kerätä pro gradu- tutkimusaineistoa haastattelemalla lastanne. Pro gradu -tutkielmassa tarkoituksenamme on selvittää kielenkehitystä tukevassa pienryhmässä opiskelleiden oppilaiden kokemuksia siirtymisestä yleisopetukseen. Keräämme aineistoa haastattelemalla myös lasten opettajia.

Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa lasten ja opettajien kokemuksia siirtymävaiheesta ja mahdollisesti löytää tutkielman kautta parannusehdotuksia, jotta lasten siirtymät olisivat mahdollisimman onnistuneita pääasiassa lasten, mutta myös opettajienkin kannalta. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa helmikuun 2017 aikana. Koulun rehtori on hyväksynyt tutkimushankkeen.

Keräämme tutkimusaineiston haastattelemalla oppilaita koulupäivän aikana. Teillä on mahdollisuus tutkimusprosessin aikana, sekä sen jälkeen vetäytyä tutkimuksesta. Asiasta voitte ilmoittaa alla oleviin sähköposteihin tai luokan omalle opettajalle. Silloin kaikki lapseenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä eikä muita-kaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitamme pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa.

Voitte laittaa sähköpostiviestin meille, jos haluatte lisätietoa tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Henna Alavahtola & Johanna Kallunki

halavaht@ulapland.fi / jkallunk@ulapland.fi

VANHEMMAT

Annan luvan lapseni osallistumiseen luokkasiirtymään koskevaan tutkimukseen. Annan myös lukuoikeuden lapseni HOJKSiin. _____

En anna lapselleni lupaa osallistua luokkasiirtymään koskevaan tutkimukseen.

En myöskään anna lupaa lapseni HOJKSin lukemiseen. _____

Annan luvan haastatella lapseni opettajaa koskien lapseni siirtymää. _____

En anna lupaa haastatella lapseni opettajaa koskien lapseni siirtymää.

Päiväys:

Vanhemman allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Puhelinnumero ja/tai sähköposti mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

OPPILAS

Osallistun tutkimukseen. ____

En osallistu tutkimukseen. ____

Oppilaan allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Pyydämme palauttamaan lupaosiot luokan omalle opettajalle 23.1.2017 mennessä.